Gregorio Valera-Villegas
y Pablo Flores del Rosario (Eds).

El arte de enseñar

Perspectivas filosóficas y pedagógicas

Gregorio Valera-Villegas y Pablo Flores del Rosario (Eds).
El arte de enseñar

Gregorio Valera-Villegas
y Pablo Flores del Rosario (Eds).

El arte de enseñar, perspectivas filosóficas y pedagógicas

Walter Kohan
Jorge Larrosa
Diego Pineda
Gladys Madriz Ramírez
Donají López Guadarrama
Jesús Vargas Miranda
Juan José Abud Jaso
Jason Thomas Wosniak
José Sánchez Carreño
Miguel Ángel Olivo

Ediciones del solar

Caracas, 2019

© Ediciones Del Solar

Primera edición: Caracas, 2019
Hecho en la República Bolivariana de Venezuela

Ediciones Del Solar ACSEL.
Correo electrónico: edicionesdelsolar@gmail.com
Teléfono: (00 58) 212 - 574.50.83

Diagramación y montaje: Carlos Pérez Cárdenas
Portada: Carlos Pérez Cárdenas

Ilustración de portada: Tomado de http://revistaemica.blogspot.com/2018/09/el-saber-pedagogico-en-y-para-la.html

ISBN: 978-980-18-0596-0
Depósito legal: DC2019000891

Los derechos de esta obra para esta edición son propiedad del editor. Ninguna parte de ella puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito del editor.

Todas las obras publicadas por esta editorial son sometidas a la lectura y la evaluación de expertos

Índice

A manera de presentación: pensar la enseñanza una vez más 7

Sócrates, notas filosóficas sobre la enseñanza
Walter Kohan 9

Sobre la lección
Jorge Larrosa 39

Aristóteles: el arte de la enseñanza
Diego Pineda 47

La necroeducación como límite de una filosofía de la enseñanza
Pablo Flores del Rosario 69

El maestro, la lectura y la lección apasionada
Gladys Madriz Ramírez 89

La enseñanza como práctica reflexiva de formación.
El acto creativo de encontrarnos
Jesús Vargas Miranda 107

El arte de la enseñanza desde el carácter poético y la capacidad negativa
Jason Thomas Wozniak 127

El *Facebook*, el estudiante y la enseñanza
Donají López Guadarrama 143

Por una pedagogía de la autonomía. Subjetividad y educación
Juan José Abud Jaso 167

La alternativa neoclacisista en la enseñanza
Miguel Ángel Olivo Pérez 181

Enseñar, indagar y formar-se: relaciones e implicaciones intersubjetivas
José Sánchez Carreño 203

El arte de la enseñanza: interioridad espiritual y magisterio
Gregorio Valera-Villegas 215

A manera de presentación. Pensar la enseñanza una vez más

Gregorio Valera-Villegas

En la actualidad, y desde hace ya varios años el aprendizaje se ha convertido en el *leitmotiv* de la vida escolar, hasta el punto de que puede, por tanto, ser visto como el motivo central recurrente de la puesta en escena pedagógica, desplazando o minimizando, muchas veces al extremo, a la enseñanza. El presente libro es el producto de un proyecto editorial orientado a la edición de un libro sobre la enseñanza, o mejor sobre el arte de la enseñanza desde perspectivas filosóficas y pedagógicas múltiples y diversas. Fue una convocatoria que realizamos, quien esto escribe junto al profesor Pablo Flores del Rosario, para pensar y repensar el arte de enseñar para, desde allí, contribuir con el debate que pretende sencillamente dar a la enseñanza su justo lugar, y su papel protagónico en la relación dialéctica, crítica y creativa triádica: del maestro, los asuntos de estudio y el estudiante en la escuela como lugar socio-histórico y cultural situado.

De este modo, la enseñanza en tanto arte que al decir de Schiller es "aquello que se da asimismo su propia regla"[1], y si el maestro o la maestra, logran darse su propia regla en el arte de enseñar, pueden llegar a alcanzar su propio arte. Y, de esta manera, poder lograr manifestar sus ideas y pasiones y la forma como se relaciona con los otros, llámense estudiantes o colegas maestros, y con el mundo. Además, de contribuir a ayudar al otro, al discípulo, en alguna medida, a hacer de sí mismo una obra de arte. Arte entendido como estética de la existencia[2]. Por cuanto para él o para

1 Friedrich Schiller en una carta a Körner, citado por Tatarkiewicz, Wladyslaw. *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid, Tecnos, 2008, p.50.

2 El arte entendido como una estética de la existencia, en términos de Nietzsche, implica una perspectiva distinta de la filosofía y de hacer filosofía en relación con una (trans)formación del ser humano, una trasformación de sí mismo. Arte y filosofía de la mano en esa transformación y liberación. Véase a Nietzsche, Friedrich. *El libro del filósofo*, Madrid, Taurus, 2000.

ella, la enseñanza no será un mero pasar la información de una cabeza a otra, sino un proceso de ascensión espiritual del ser humano.

En este sentido, el maestro o la maestra, a tono con Sócrates, en la práctica de su arte de enseñar, es un mediador o mediadora entre el saber y los hombres comunes e ignorantes, eso sí, dispuestos a filosofar, a pensar. Y es presencia del *Eros* para alcanzar el saber filosófico.

La escuela como lugar de enseñanza, como lugar de transmisión de la herencia a quienes llegan a ella, a los nuevos, en un acto de hospitalidad, en un acto de bienvenida, se propone que ellos hagan cosas nuevas y buenas con la herencia recibida. Herencia que será entregada, una y otra vez, siempre igual y distinta a la vez, como aquello que no es propiedad de quien la entrega, de quien la dona, del maestro[3], sino como algo ajeno, de todos y de nadie.

La enseñanza como transmisión, así concebida, tenía, y tiene, como herramientas a la retórica, a la lectura y a la escritura, herramientas fundamentales de toda formación. Acompañaban, y acompañan, también a esta suerte de caja de herramientas, el estudio de lecturas seleccionadas, la participación y el debate entre los estudiantes que hacían posible la asimilación de ideas y su transformación mediante el ejercicio del pensar sobre lo leído, sobre lo estudiado. Cabe, finalmente, señalar otra herramienta de la caja al ejercicio del preguntar, mediante el cual se presentaban, y se presentan, los conocimientos a partir de preguntas con el objeto de buscar la reflexión y el uso de los conocimientos previos por parte de los estudiantes.

Sólo nos resta agradecer a los colegas, compañeros y amigos que aceptaron participar en esta convocatoria al confiarnos sus trabajos, a: Walter Kohan, Jorge Larrosa, Diego Pineda, Gladys Madriz Ramírez, Jesús Vargas Miranda, Jason Thomas Wozniak, Donají López Guadarrama, Juan José Abud Jaso, Miguel Ángel Olivo Pérez, José Sánchez Carreño.

[3] Desde luego, que aquí se trata de mirar la enseñanza de otro modo, más allá de la trillada mala prensa que se la ha dado a la llamada escuela tradicional, como aquella donde: "el maestro enseñaba siendo la única parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje, pues era el dueño del saber que trataba de que fuera incorporado pasiva y memorísticamente por el estudiante". Interpretación esta que se ha hecho de ella una etiqueta de talante peyorativa y satanizadora, porque olvida las buenas cosas que tuvo tal escuela, porque, al fin y al cabo, tal supuesta pasividad no era, o no era en extremo como se hace ver. Baste al respecto, señalar un muy bueno ejercicio de dar la lección buscando que el estudiante o la estudiante lo dijera de memoria y, a continuación, con las propias palabras, por la muy importante repercusión que tenía, y que sigue teniendo para la formación del estudiante en materia de lectura y de escritura, pilares fundamentales de toda escuela.

Sócrates, notas filosóficas sobre la enseñanza

Walter Kohan[4]

En este trabajo vamos a problematizar la infancia más literal de la educación y la filosofía, esto es, sus inicios y, en particular, un gesto fundacional que ha marcado el desarrollo posterior. Lo que nos importa cuestionar es un esquema poderoso en la construcción de identidades y existencias que está presupuesto y circula de forma particularmente tranquila por el interior de las instituciones pedagógicas, algo del orden de lo que Loraux describe como el «imperialismo de lo mismo»[5].

1. SÓCRATES Y EL IMPERIALISMO DE LO MISMO

Helenista particularmente interesada por la Grecia clásica, Loraux muestra cómo en ese contexto griego, que es también el del nacimiento de la Filosofía que hoy se transmite en la Academia, el mito de la autoctonía sirvió para consolidar un ideal identitario, verdadero, único, perenne, que no pudo constituirse a sí mismo sino bajo la condición de excluir todo aquello que consideraba otro, de afuera, en movimiento. Por esa misma razón, en Atenas se veía a todo extranjero como un potencial enemigo que debía ser convertido rápidamente en huésped. Para unos y otros, una única palabra: *xénos*. Nosotros y todos los otros; nosotros y el resto del mundo.

Un esquema semejante al propuesto por Loraux para entender el mundo griego parece haber imperado fuertemente en el interior de la educación y la filosofía que allí nacen, constituyendo su identidad a partir de

---

[4] Profesor titular de Filosofía de la Educación, Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Brasil. Correo electrónico: wokohan@gmail.com

[5] Cfr. Loraux, Nicole. «Gloria do Mesmo, prestígio do outro» (trad. de Lílian do Valle), en Le Genre Humain, nº 21, «Les langues mégalomanes», París, Seuil, 1990.

una imagen hegemónica de sí mismas y del profesor y del filósofo, asimilando o expulsando lo que fuera distinto de esa imagen, en uno y otro caso confrontando la alteridad contenida en otras imágenes. Se trata de una imagen que perdura y, dado el origen griego de la educación y la filosofía dominantemente practicadas entre nosotros, no sorprende demasiado esta constatación. En todo caso, es notable cómo la educación no ha podido educarse a sí misma frente a esta autoimposición y cómo la filosofía, autoconcebida como la instancia crítica por excelencia del pensamiento, ha convivido de forma acrítica con esta imagen de sí misma que conlleva desde sus inicios.

Este imperialismo de lo mismo que atraviesa la historia de las ideas pedagógicas adquiere formas específicas en cada saber y se hace sentir particularmente entre quienes enseñan filosofía, por la dualidad que allí abre: en efecto, en las instituciones filosóficas circularían dos tipos de filosofías, producto de dos formas opuestas de pensamiento que se corresponden cada una con formas concomitantes de escritura y transmisión. Así, los que hablan desde el centro, el núcleo y el poder de las instituciones filosóficas contraponen una filosofía seria, rigurosa, erudita, la que ellos mismos practican, y, en el exterior, desplazada, una filosofía ligera, banal, informal.

Una y otra tienen sus estilos propios de escritura. La primera, la Filosofía con mayúsculas, sería transmitida a través de libros, preferentemente aquellos de lenguaje técnico y abstracto, en tanto se supone que cuanto más compleja es la lógica de un pensamiento, más difícil y hermética se vuelve la lógica de su transmisión. Al contrario, la filosofía menor sería aquella que se presenta bajo la forma de cartas, entrevistas, memorias, narraciones y, más recientemente, hasta en videos, filmes u otras formas de expresión más «débiles». Las dos filosofías tendrían, también, sus lenguas específicas de escritura: griego, alemán, para la primera; portugués, castellano y otras lenguas menos nobles para la segunda (qué decir entonces de lenguas como el náhuatl, el aymará o el quechua). Algunas lenguas, como el francés, el inglés o el italiano, están en una zona intermedia y, dependiendo de la tradición filosófica de referencia, se incluyen en uno u otro bando.

Si la Filosofía primera, seria, adulta, para iniciados, tiene nombres propios indiscutibles (como Aristóteles, Descartes o Kant), la filosofía frívola, infantil, para iniciantes, está hecha por filósofos de segunda clase o, más directamente, por seres anónimos o poco (re)conocidos, los Antifonte, Jacotot o Ingenieros. La Filosofía mayor tiene además sus instituciones en las que se origina y circula a voluntad, localizadas en Oxford, Heidelberg

o Princeton. Nada que salga de esos lugares se escribe con las letras minúsculas que marcan lo no institucionalizado, o la institucionalización frágil del otro margen.

Podríamos precisar y extender las consideraciones sobre este mito de las dos filosofías e incluso ampliarlo a dos matemáticas, a dos literaturas, a dos físicas, pero por el momento nos interesa considerar el modo en el que se traslada a la docencia en filosofía. Como no podría ser de otra manera, hay Profesores/as (generalmente profesores) y profesores/as (las más de las veces, profesoras). Los primeros saben muy bien la filosofía que transmiten. Leen los filósofos de primera mano y en su lengua original, dominan su vocabulario técnico y pasan las teorías producidas por esos filósofos a sus alumnos. Las segundas son amateurs, no tienen formación rigurosa en filosofía y no entienden la Filosofía seria. En verdad, se dice que dan clase de filosofía sólo metafóricamente, pues en verdad «hacen de cuenta», dialogan, conversan, son más periodistas que transmisores de contenido filosófico. Lógicamente, lo que estas últimas enseñan no es filosofía en sentido estricto y jamás podrá serlo, ya que ni siquiera poseen un conocimiento acabado del asunto a transmitir.

Este cuadro, ciertamente, es exagerado e impreciso. Pero no por eso deja de hacer eco de una realidad por demás escindida, dicotómica, partida que, como hemos sugerido, se repite también en otros campos. El sentido principal de este capítulo es problematizar este mito. Nuestra pretensión no es desconocer el valor de algunas prácticas, como la lectura de textos en su lengua original, ni tampoco hacer una apología de los que hoy son difamados; mucho menos, proponer otra descripción superadora, separar el mundo de la enseñanza de la filosofía entre profesores héroes y malvados, con otros nombres y características, entre una buena y una mala filosofía, para después argumentar que una debe ser enseñada y la otra proscripta de las aulas. No vamos a reivindicar una filosofía para satanizar otra. Nada de eso. Sólo queremos mostrar que las cosas tal vez sean un poco más complejas de lo que parecen en estos esquemas y que los que piensan el problema de la enseñanza de la filosofía a partir de esta forma mitológica pueden estar perdiendo elementos preciosos para pensar la práctica. A la vez, destacaremos algunas implicaciones «peligrosas» de este modo de análisis.

En primer lugar, este esquema ha permitido que dentro mismo de la filosofía se ejerciera el poder del pensamiento filosófico para incorporar al propio pensar o para negar cualquier carácter de filosófico a todo lo que no

se identificara con ese pensar. Un poder de pensar ejercido para silenciar la otredad de los otros pensares ha sido, de modo persistente, la filosofía llamada occidental. De un lado, «nosotros», los filósofos, serios, eruditos, sofisticados. Del otro lado, «ellos», los que, o se tornan como nosotros, o nunca serán filósofos. Ellos hacen lo que nosotros afirmamos que es la filosofía o están fuera de la Filosofía. Curiosa manera de ejercer el pensar, naturalizada hasta el extremo de volverse evidente, obvia, normal.

En este panorama, la figura de Sócrates desempeña un papel singular, fundador, paradójico. Fundador, padre, iniciador, para los filósofos, profesores de filosofía y los educadores en general, permanece como un héroe indiscutible[6]. Sócrates es, así, una referencia altisonante para una educación filosófica. De unos y de otros. De los serios y de los no tan serios. Casi todos lo reivindican. Sin embargo, vamos a ver de qué manera Sócrates inicia, en la filosofía y la pedagogía, el «imperialismo de lo mismo» descrito por Loraux.

El Sócrates que llegó hasta nosotros contiene elementos tan complejos, en tensión, y contradictorios hasta un extremo tal que fue objeto de lecturas opuestas, antagónicas, como pocos filósofos en la historia. Unos celebran su lógica, su coherencia, su apuesta irrenunciable a la razón y lo hacen un ilustrado adelantado. Otros elogian, al contrario, su no saber, dimensión mística, su dialogar informal, que sacude a los otros de su estado de seudosaber y los lleva a la búsqueda filosófica. En ese recorrido, Sócrates, el fundador de lo que se llama «mayéutica», un método que no enseña contenidos, sino que extrae los contenidos ya presentes en los alumnos, sería el primer profesor de filosofía que daría lugar a la palabra de los otros.

A continuación vamos a problematizar este mito de Sócrates que refleja también aquel mito inicialmente descrito de la filosofía; lo haremos no tanto

6 Aquí no hacemos distinción entre la/el profesor/a de filosofía y la/el filósofa/o. Aunque, debido a su extrema complejidad, el tema no puede ser adecuadamente tratado en este lugar, nos importa enfrentar esa distinción presupuesta de manera incuestionable en la educación y la filosofía de nuestro tiempo. Un ejemplo claro de este presupuesto se verifica en las carreras de filosofía de nuestras universidades, con su distinción ya habitual entre los licenciados en filosofía (investigadores, filósofos, productores de filosofía) y los profesores de filosofía (pedagogos, transmisores, en fin, aquellos que, se piensa, no son capaces de producir filosofía, pero sí serían capaces de transmitir la filosofía producida por otros). Aunque no puedo justificarla aquí, defiendo la idea de que toda/o filósofa/o que hace su trabajo enseña y de que toda/o profesor/a de filosofía que también hace su trabajo filosofa. Algo semejante podría decirse de distinciones análogas que se hacen en otros campos del saber.

por medio de Sócrates en sí mismo, sino que nos valdremos de su figura como una imagen para reflexionar, en un estudio que no tiene pretensión de afirmar verdad historiográfica alguna, acerca de algo que nos importa a la hora de pensar la filosofía y la pedagogía de nuestro tiempo. Queremos saber si Sócrates, o lo que la imagen que aquí trazaremos ilustra, resulta un modelo tan interesante para reflejarse en los días presentes cuando se trata de enseñar filosofía o, nos atreveríamos a decir, mejor, cuando se trata de afirmar una educación filosófica.

En definitiva, aquel mito inicial de las dos filosofías se sostiene sobre una oposición que desplaza y no permite pensar uno de los problemas principales de la filosofía, de su enseñanza y, tal vez, de la enseñanza en general, esto es, el del tipo de pensamiento y la relación con el pensamiento que se afirma cada que vez que se enseña y se aprende filosofía o cualquier otra cosa. No creo que sea tan importante el tipo de texto que se usa o la lengua en la que un texto se expresa, ni siquiera quién es la filósofa o el filósofo en cuestión, mucho menos la procedencia del interlocutor; tampoco lo es un supuesto conjunto o sistema de saberes a transmitir. En otras palabras, el problema principal de la enseñanza de la filosofía excede los márgenes de la materia, de la metodología y de la didáctica para situarse en los límites entre la filosofía y la educación: ¿qué pensamiento se afirma, se presupone, en nombre de la filosofía? ¿Qué relaciones consigo mismo y con los otros permite o impide desplegar esa imagen del pensamiento? ¿Qué relaciones en los otros ese pensamiento posibilita? La filosofía afirmada por el profesor, ¿totaliza, a partir de su propia imagen, el ámbito de lo pensable en la relación pedagógica?

En este sentido, lo que nos preocupa de Sócrates es la imagen del pensamiento que nace, afirma y lega para la filosofía, los filósofos y profesores de filosofía, el poder de un pensamiento que ejerce para sí y para los otros. Contra el mito construido en torno de su figura como la de un aparente ignorante, contra esa sentencia repetida hasta el hartazgo («Sólo sé que nada sé»), intentaremos mostrar que Sócrates se sitúa a sí mismo como alguien que sí sabe y que desplaza a todos los otros a la posición de los que nada saben o, por lo menos, no saben lo que es más importante saber y da sentido a todos los otros saberes. En suma, intentaremos mostrar que Sócrates está un poco lejos de afirmar una ignorancia afirmativa como la descripta en el capítulo anterior.

A continuación, vamos a intentar justificar estas afirmaciones. Primero nos referiremos al *Menón*, luego haremos una referencia al *Eutifrón*, uno de

los diálogos llamados «socráticos», «aporéticos» o «de juventud» de Platón para, finalmente, sacar algunas conclusiones tentativas que nos permitan pensar más a fondo las cuestiones hasta aquí planteadas[7].

2. EL IMPERIO DE LA MAYÉUTICA: EL *MENÓN*

Sócrates concibe la tarea de enseñar (filosofía) como eminentemente iluminadora, ilustrada. Para Sócrates, enseñar (filosofía), filosofar con los no filósofos, es importante para arrancarlos de la relación que tienen con el saber, para que ellos se den cuenta de que no saben lo que creen saber, para que dejen de saber lo que saben. En el fondo, Sócrates se considera el privilegiado dueño del saber humano por excelencia, la filosofía, el saber más digno de un ser humano. En definitiva, ha sido el dios del oráculo, Apolo, la fuente del saber que su amigo Querefonte le transmite: «Nadie es más sabio que Sócrates en la polis». Tan legítimo y divino considera Sócrates ese saber que, en su discurso de defensa ante los jueces en el tribunal, narrado en la Apología de Platón, interpreta la acusación en su contra como una acusación contra la filosofía y la propia divinidad; para Sócrates, él y la filosofía son la misma cosa, lo ha dicho el dios. Los ejercicios de los diálogos socráticos transmitidos por Platón dejan esa imagen.

Al comienzo del diálogo platónico que lleva su nombre, Menón lanza a Sócrates una de las preguntas por excelencia de la pedagogía: ¿la areté (virtud) puede ser enseñada?[8] Tal es su costumbre, Sócrates devuelve la pregunta a Menón: para saber cómo es algo, antes debería saber qué es ese algo. Cómo Sócrates afirma que él no sabe qué es la virtud, pide a Menón que responda aquello que a primera vista le parece, al propio Menón, una pregunta «fácil» (71e).

---

7 Esta imagen de Sócrates está inspirada en las páginas que J. Rancière le dedica en *El maestro ignorante*. Con todo, asumimos algunos desdoblamientos que en mucho exceden al análisis de Rancière, concentrado en la relación de Sócrates con la igualdad y limitado al *Menón*. Cfr. Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2003.

8 En este trabajo no podemos referirnos a la denominada «cuestión socrática», o sea, la reconstrucción de una filosofía de la cual no tenemos sino registros indirectos (Aristófanes, Platón, Jenofonte, Aristóteles) Privilegiamos el testimonio de Platón sin con ello tener pretensiones historicistas. El Sócrates al que nos referimos aquí es un Sócrates platónico, o un Platón socrático, un personaje conceptual que se sitúa entre ambos, y no daremos importancia al diferente peso que cada uno tiene en esa composición.

Sin embargo, como casi siempre, lo que parecía ser una cuestión tan fácil se complica. Primero, Menón propone varias virtudes, una para el hombre, otra para la mujer, otra para los niños, otra para los ancianos (71e-72a). La pregunta, entonces, se desplaza: ¿la virtud es algo único o múltiple?; y, si fuera este último caso, ¿qué es lo que todas ellas tienen en común para poder ser llamadas por el mismo nombre? Después de que Sócrates ofrece algunos de sus clásicos ejemplos (figura, color, 73e y ss.), Menón intenta definir la virtud (77b), pero fracasa. Sócrates interpreta que su definición –«ser virtuoso es poder usufructuar del bien que se desea»– es, por lo menos, insuficiente, ya que sólo tiene sentido si está acompañada de la justicia. En efecto, Menón acepta que no sería virtuoso quien desea su contrario, la injusticia. De esta manera, se llega a una contradicción: la justicia es, al mismo tiempo, idéntica y no idéntica a la virtud; es idéntica en tanto todo acto justo es virtuoso, pero no es idéntica en tanto existen otras virtudes además de la justicia (79b-c).

Menón se ve llevado a una situación de completa aporía (80a). El hechizo está consumado. Sócrates, el hechicero, acumula una nueva víctima. Al inicio del diálogo, Menón se mostraba confiado, seguro de sí: había hecho tantos discursos sobre la virtud, tantas veces, ante auditorios tan numerosos... pero nunca se había enfrentado con Sócrates para hablar de la virtud y, frente a Sócrates, el mismo que había producido mil discursos sobre la virtud se vuelve completamente incapaz de pronunciar una palabra sobre su asunto favorito. A Menón le sucede ante Sócrates lo que, antes de conocerlo, ya había oído decir que le sucedería: «Que no haces sino caer tú mismo en aporía y hacer que los otros caigan en aporía» (79e-80a). Menón se siente embrujado, dopado, encantado enteramente por Sócrates, sumergido en la más completa aporía.

Menón entonces compara a Sócrates con uno de aquellos peces torpedo que confunden a todos los que se le aproximan, pues él está «verdaderamente entorpecido, en el alma y en la boca» y no sabe más qué responder (80a-b). Sócrates acepta la comparación con tal de ser, él mismo, el primero en estar confundido, pues «no es desde el buen camino que conduce a los otros a la aporía», sino por estar él mismo en completa aporía que allí conduce a los otros (80c). Sócrates deja claro que no hay ningún problema en el estado de aporía para quien busca conocer algo y lo hace dialogando con otro. El problema sería quedarse en una posición de exterioridad, problematizando a los otros sin problematizarse a sí mismo. En todo caso, menos mal, sugiere Menón, que Sócrates nunca vivió fuera de Atenas, porque si hiciese tales cosas en otra polis, como extranjero, habría sido juzgado como hechicero.

Sócrates sugiere que la principal diferencia entre los dos es que Menón creía saber lo que es la virtud antes de dialogar y, en cambio, después ya no parece estar más en posesión del saber. Sócrates dice que la diferencia entre ellos estaba al inicio del diálogo, no al final; en otras palabras, que el diálogo ha suprimido las diferencias. Con todo, la aporía todavía no paraliza del todo a Menón, quien saca fuerzas para lanzar un nuevo desafío y una nueva aporía a Sócrates: es imposible investigar desde el no saber (¿cómo se podría buscar lo que no se sabe?, ¿cómo se sabría que aquello que se encuentra es lo que se buscaba si precisamente no se lo sabe?), pero también desde el saber, porque para qué se investigaría lo que ya se sabe. Así, el desafío lleva a una nueva aporía: cuando se tiene el saber no se investiga porque ya se sabe; pero cuando no se sabe, parece también imposible moverse hacia el saber por la ceguera propia del no saber (80e-81a).

Sócrates se incomoda con esta aporía. Afirma que es un argumento erístico, propio de hombres débiles, pasivos y le opone otro argumento, propio de personas de acción e investigativas (¡como él mismo!). Su argumento es doctrinario y, para respaldarlo, apela a sacerdotes y sacerdotisas y a todos los que, entre los poetas, Píndaro entre ellos, son divinos (81a-b). La doctrina se resume en dos proposiciones fuertes: el alma es inmortal y aprender es rememorar. A veces, el alma se termina, llega a un fin (y a eso los hombres llaman morir) y, otras veces, ella vuelve a existir, pues el alma jamás es aniquilada. Por ser así, no existe nada que el alma ya no haya aprendido. El investigar y el aprender son, entonces, enteramente, rememoración (anámnesis, 81d). Sócrates completa el argumento: siendo la naturaleza absolutamente congénere, por la rememoración de una única cosa un alma podrá, por sí misma, descubrir todas las otras cosas.

Enseguida, Sócrates ejemplifica esa teoría con un esclavo (que es griego y habla griego) de Menón. Pide a Menón que perciba con atención si el esclavo rememora o si aprende algo que no sabía. Sócrates traza en el suelo una figura y va haciendo, continuamente, preguntas al esclavo (el ejercicio transcurre, con alguna breve interrupción, entre 82b y 85b). La conversación tiene, del principio al fin, el mismo tono: el esclavo se limita a responder afirmativa o negativamente las preguntas que Sócrates le va haciendo. En un primer momento, Sócrates lleva al esclavo a responder erróneamente qué cuadrado es el doble del cuadrado inicial dibujado en el piso (82e). Muestra de esta manera a Menón que el esclavo piensa que sabe lo que verdaderamente no sabe. Después, introduce nuevas preguntas, hasta llevar al esclavo a afirmar que no sabe lo que anteriormente creía saber (83e), esto es, a reconocerse en una aporía. Con todo, ése es, según

Sócrates, un camino de superación: estar en aporía es mejor que creer en un seudosaber, ya que, a partir de la aporía, nace el deseo de investigar y aprender. Enseguida, Sócrates hará que el esclavo responda correctamente aquellas mismas preguntas que antes no había podido responder.

Sócrates insiste varias veces en que, en este proceso, él no ha enseñado ni explicado nada, sino que pregunta todo el tiempo (82e, 84c-d y 85d). Según él, el esclavo responde exclusivamente por sí mismo, con su propia opinión. Así, si el esclavo no sabía nada sobre el asunto en cuestión al iniciarse la conversación y sabe al final sin que nadie le haya transmitido ningún saber, entonces la única posibilidad es que el esclavo haya rememorado algo que ya sabía, algo que, aunque no lo recordase, ya tenía dentro de sí. Como se trata de un esclavo, alguien sin instrucción, el breve ejercicio puede ser extendido a toda su vida: si nunca nadie le enseñó nada, entonces necesariamente ya sabía, antes de nacer, todo lo que ahora rememora (85e-86a).

Todo sería muy bonito si Sócrates hubiese hecho lo que dice que hizo. Pero el problema es que, de hecho, Sócrates sí enseña varias cosas al esclavo. Lo primero que enseña es ese saber matemático que, en el transcurrir del diálogo, se desprende nítidamente de las preguntas de Sócrates y no de las respuestas del esclavo. No es verdad que Sócrates no transmite ningún saber. No lo hace a la manera tradicional de quien responde las preguntas de otro o directamente ofrece una lección. Pero sus preguntas, que sólo pueden ser respondidas en una dirección y que, cuando no lo son, son reformuladas infinitas veces hasta que salga la respuesta esperada, son más afirmaciones que interrogaciones, contienen todo lo que el otro puede –y debe– saber. Esto significa que Sócrates sabe, anticipada- mente, el conocimiento que el otro, de cualquier forma, tendrá que saber. De este modo, más que un camino de rememoración de algo que ya sabía, el camino del esclavo es el camino del saber de Sócrates, es un camino de reflejarse en su saber. Todo lo que el esclavo puede hacer es acompañar a Sócrates mansamente, seguir el camino de quien sabe, sobre todo, lo primero que él no sabe: cómo recorrer el camino del saber.

Más aún, el esclavo del *Menón* no aprende a buscar por sí mismo, sino que, además de toda la matemática «rememorada», también aprende que, sin el maestro, en este caso sin Sócrates, nada podría buscar. Si antes era esclavo de su ignorancia, ahora lo es de una relación dependiente y heterónoma con el saber.

He ahí el aprendizaje principal que el esclavo aprende y que Sócrates enseña, mucho más importante que todo el saber matemático contenido en

el ejercicio: el esclavo aprende que quien sabe de verdad es el maestro (o, más concretamente, el ciudadano y no el esclavo) y que lo mejor que se puede hacer, cuando se quiere aprender y se es esclavo, para evitar perderse, es seguir el camino trazado por el maestro; dejarse llevar, mansamente, allí donde el maestro quiere llevarlo. En definitiva, según el saber de Sócrates, la naturaleza es congénere, de un mismo tipo, y saber una única cosa permite saber todas las otras.

De modo que, después de hablar con Sócrates, el esclavo es mucho más esclavo de lo que era al inicio: por un lado, sólo puede aprender lo que Sócrates ya rememoró y sólo puede hacerlo *à la Sócrates*; por otro, su posición con relación al saber tiene nuevos intermediarios y nuevas mediaciones. En el trayecto de su conversación con Sócrates, el esclavo aprende la pieza maestra de cierto ideario pedagógico tan viejo como Sócrates según el cual para aprender es necesario seguir a alguien que ya sabe aquello que se quiere aprender.

3. UN DIÁLOGO APORÉTICO: EL *EUTIFRÓN*

Más de un lector ya debe estar pensando que este Sócrates del *Menón* no es el verdadero Sócrates histórico, que tal vez sea simplemente y, por detrás de su nombre, el propio Platón, a quien pertenecerían las teorías de la reminiscencia y de la inmortalidad del alma que el personaje Sócrates de ese diálogo defiende tan claramente. Ese lector argumentaría que el *Menón* no es un diálogo de juventud, sino de madurez o, como máximo, un diálogo que está en el límite entre esos dos períodos que marcarían el pasaje entre un personaje Sócrates más histórico y otro más portavoz del pensamiento de Platón.

El argumento es sensato, pero presenta problemas más serios que los que pretende resolver. Tomado a fondo, significaría que, entonces, deberíamos rever toda atribución al Sócrates histórico de lo que el personaje Sócrates afirma en los diálogos de madurez y vejez. Por ejemplo, lo que el Sócrates del *Teeteto*, un diálogo bastante posterior aun al *Menón*, se atribuye a sí mismo con relación a la mayéutica. O lo que el Sócrates del Fedro dice de sí mismo en relación con la escritura. Y la lista continuaría, al punto de dejar a Sócrates casi vacío.

Más importante aún, creemos que, dados los problemas hermenéuticos insalvables ligados a la transmisión del pensamiento de Sócrates, cualquier disociación entre Sócrates y Platón tiene algo de ficción. De modo que no apostamos a desvelar una supuesta verdad histórica, sino a problematizar

un mito que, en el interior de la educación y la filosofía, se ha asociado, casi sin lagunas, a Sócrates. Por eso, estamos usando el nombre de Sócrates no para referirnos a la figura histórica que nació en el año 469 a.C. y murió en el 399 a.C., sino a un personaje conceptual inventado en gran medida por su discípulo Platón y que ha operado como un poderoso dispositivo productor e inhibidor de pensamiento en lo que llamamos historia de las ideas filosóficas sobre la educación y aun en la práctica pedagógica de una infinidad de educadores. Al final, no se trata tanto de Sócrates o de Platón, sino de un tercero, una creación entre ambos, un Socratón o Plácrates, que puede ayudarnos a pensar los problemas que aquí interesa pensar: ¿qué significan enseñar y aprender (filosofía o cualquier otra cosa)? ¿ qué relación con el pensamiento se establece y se posibilita entre alguien que dice que enseña (filosofía o cualquier otra cosa) y alguien que afirma que aprende (filosofía o cualquier otra cosa)?

Otro lector también estará pensando que la situación es diferente en los llamados diálogos socráticos o aporéticos, en los cuales, a diferencia del *Menón*, no habría saber positivo sobre las cuestiones que allí se indagan. Estos textos acabarían en un mutuo reconocimiento, por parte de Sócrates y de sus interlocutores, de su no saber frente a la cuestión tratada. Allí, Sócrates más claramente no enseñaría un saber, porque ni siquiera se afirmaría ese saber en el transcurso del diálogo.

Vamos a ver entonces uno de esos diálogos, el *Eutifrón*. Rememoremos su inicio. Sócrates, yendo a buscar la acusación escrita contra sí mismo, se encuentra, en la puerta de los Tribunales, con Eutifrón, que se dirigía a iniciar un proceso contra su propio padre porque este había asesinado a un vecino. El motivo que inicia la conversación no es menor: alguien que se dice especialista en cuestiones sagradas puede –al acusar a su propio padre ante los tribunales– estar de hecho efectuando una acción contraria, profana (3e-5a). Sócrates, entonces, aprovecha la oportunidad para decirle a Eutifrón que, como a un discípulo, le explique qué es lo sagrado y lo profano, de los cuales Eutifrón se declara conocedor (5c-d).

Eutifrón, al igual que Menón, cree estar ante una tarea sencilla y, tal vez por eso, falla inevitablemente en todos sus intentos de responder satisfactoriamente las preguntas de Sócrates. En su primer intento, sugiere que lo sagrado es justamente lo que él está haciendo en ese momento, o sea, instaurar un proceso contra quien es injusto, sin importar quién es el que comete la injusticia y el tipo de injusticia que comete o contra quién lo hace; al contrario, no instaurar tal proceso en esas circunstancias sería un acto profano (5d-e). Sócrates contesta que, de hecho, Eutifrón no respondió su

pregunta enteramente. Sólo dio un ejemplo o caso de algo sagrado y de algo profano, pero no consideró muchas otras cosas que también lo son (6d). Sócrates especifica aún más su pedido: quiere saber la propia idea (*eîdos, idéia*, 6d-e), el paradigma, por el cual las cosas sagradas son sagradas y las profanas son profanas.

En su segundo intento, Eutifrón tampoco satisface a Sócrates. Afirma que «lo amado por los dioses es sagrado y lo que no es amado por los dioses es profano» (6e-7a). La réplica de Sócrates (7a-8b) puede resumirse de la siguiente manera: los desacuerdos se dan, entre dioses y seres humanos, precisamente por los sentimientos que ellos tienen sobre cosas tales como lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, lo sagrado y lo profano. Esto significa que algunos dioses aman algunas cosas y otros dioses odian esas mismas cosas. De este argumento se desprende que las mismas cosas son amadas y odiadas por los dioses y, de ese modo, la definición propuesta por Eutifrón lleva a una contradicción, ya que algunas cosas serían amadas y odiadas por los dioses y, por lo tanto, sagradas y profanas al mismo tiempo.

El argumento es falaz y espantaría al propio Sócrates de otros diálogos, por ejemplo, el que mantiene con Polo y Trasímaco en el libro I de la *República*. Sócrates parte aquí de una premisa que él mismo no considera aceptable en ese otro diálogo, la de que existen diferencias sustantivas entre los dioses con relación a lo que aman y odian (véase a este respecto el propio *Eutifrón*, 9c-d, o la *República*, libro II). La respuesta de Eutifrón puede no ser la que Sócrates espera en tanto no ofrece el paradigma o idea «por el cual todas las cosas sagradas son sagradas (y las profanas, profanas)», pero no sólo no es contradictoria, sino que de hecho responde aceptablemente la pregunta de Sócrates ofreciendo ejemplos y criterios de demarcación entre lo sagrado y lo profano. Si algunos dioses aman las mismas cosas que otros dioses odian, esto apenas señala que para tales dioses no son sagradas y profanas las mismas cosas, lo que es bastante sintónico con la religiosidad griega imperante en Atenas. Esta concepción de la divinidad puede ser un problema para la concepción de la divinidad de Sócrates, pero entonces su descalificación de la respuesta de Eutifrón debería tener otro carácter que el ofrecido en el diálogo.

De todos modos, la conversación continúa y Sócrates se muestra cada vez más implacable. Reafirma que es precisamente en determinar si una cosa es justa o injusta que hombres y dioses no acuerdan (8c-e). Eutifrón da señales de cansancio y, ante la ironía socrática de que ciertamente explicará a los jueces lo que a él, Sócrates, le da más trabajo aprender, responde con más ironía: «Si me oyen, les explicaré» (9b). Eutifrón toca un punto clave: en muchos pasajes de los diálogos, Sócrates parece no oír a sus interlocutores.

El problema parece ser que aquí también Sócrates quiere oír una única cosa y, si no oye lo que quiere oír, al resto no presta atención. De modo que Sócrates no oye a Eutifrón porque Eutifrón no responde la pregunta de Sócrates como Sócrates quiere que la responda. Sócrates quiere el «qué» y Eutifrón da el «quién». Sócrates pregunta por lo sagrado y Eutifrón responde mostrando alguien que hace lo sagrado y lo instituye como tal. ¿Por qué no? ¿Acaso cada «qué» no esconde un «quién»? ¿Acaso la pretensión socrática de una naturaleza, idea o ser de lo sagrado no esconde una afección como la que ofrece Eutifrón? ¿Por qué una característica abstracta y universalizada es mejor respuesta para entender el «qué» de una cosa que el sujeto de su producción? Las preguntas podrían continuar; el punto es que Sócrates bien podría disponerse a discutir algo que está un poco «antes» de su exigencia, como su presupuesto: ¿qué es lo que hace que x sea x y no otra cosa? ¿Es un paradigma, una idea o algo del orden del aquí y el ahora, de los afectos y los efectos, de la historia y de la geografía, tanto cuanto de la metafísica y la ontología?

Ciertamente, Sócrates no considera estas preguntas. Parece haberlas respondido de antemano y desde ese punto de partida impugna las respuestas que no van a su encuentro. Importa notar la violencia de este modo de proceder socrático que es también el modo de proceder con el que la filosofía obtiene su certificado de nacimiento: la despersonalización del pensamiento, una abstracción que lo arranca de sus condiciones de producción, una universalización que lo desconecta de su mundo concreto de sentido, una intransigencia que lo aísla de otras formas de pensamiento. De esta manera, la negación del «quién» en el pensamiento no es sino una máscara para la imposición de quienes están, escondidos, presentes en esa ausencia.

Así, el *Eutifrón* muestra a la filosofía como una actividad del pensamiento que se instala en un lugar y no sale de ese lugar con la pretensión de que sean los otros los que salgan de su lugar y vayan a su encuentro; una actividad del pensamiento que descalifica las respuestas de los otros que no coinciden con sus propias respuestas; una experiencia que es insensible a los diversos intentos de pensar las mismas preguntas de otro modo, desde otros presupuestos, con otra lógica; más aún, que nace no aceptando no sólo otras respuestas para sus preguntas, sino tampoco otras preguntas –y un modo específico de entenderlas– que las que ella consagra para el pensamiento.

El «diálogo» continúa. Sócrates insiste. No es el «ser amado por los dioses» lo que determina el ser de lo sagrado, sino, al contrario, algo es amado

por los dioses por ser sagrado (9c-10e). En ese caso, Eutifrón estaría confundiendo una afección del «ser sagrado» («ser amado por los dioses») y del «ser profano» («ser odiado por los dioses») con lo que es «ser sagrado» y «ser profano». Eutifrón ya no sabe cómo decir a Sócrates lo que piensa. Todo le da vueltas a su alrededor. Nada está quieto (11a-b).

Entonces, Sócrates se dice descendiente de Dédalo (11c). Dédalo es un ateniense de familia real, el prototipo de artista universal, arquitecto, escultor e inventor de recursos mecánicos[9]. Desterrado después de matar a su sobrino Talo por celos, fue arquitecto del rey Minos en Creta y construyó el Laberinto donde el rey encerró al Minotauro. Hizo que Ariadna salvase a Teseo, el héroe que había venido a combatir al monstruo, sugiriéndole que le diese el ovillo de lana que le permitiría volver sobre sus pasos a medida que avanzara. Por eso, Dédalo fue encarcelado por Minos. Entonces, se escapó con unas alas que él mismo fabricó y se refugió en Sicilia (ídem: 130). Sócrates se refiere a Dédalo también en el final del *Menón* (97e) como un creador de estatuas que precisan ser encadenadas porque, si no, no permanecen en el lugar. En el contexto del *Menón*, compara esas estatuas de Dédalo con las opiniones verdaderas que sólo tienen valor si se quedan quietas y entonces se vuelven conocimientos (*epistêmai*) estables (98a).

Eutifrón dice a Sócrates que se parece a Dédalo (11d). Sócrates acepta la comparación y se considera todavía más terrible que aquel en su arte, en la medida en que, mientras que Dédalo sólo hacía que sus obras no permaneciesen en su lugar, Sócrates hace lo mismo, pero no sólo con sus obras, sino también con las de los otros. Más aún, Sócrates afirma que es sabio, especialista (*sophós*, 11e), en este arte involuntariamente, porque desearía que sus razones o argumentos (*lógous*, 11e) permaneciesen quietos, sin moverse.

Hay aquí una sintonía con la imagen del pez torpedo en el *Menón* y una implícita aceptación de los desplazamientos de Sócrates recién aludidos, en función de sus interlocutores y del contexto de cada conversación. Pero hay algo tal vez más interesante. Tanto en esta imagen de Dédalo como en la del pez torpedo, Sócrates no deja las cosas quietas y lo hace de una manera tal que sus interlocutores pierden su apoyo, ya no consiguen más hacer pie. Pero él mismo también se siente sin pie. La experiencia filosófica tiene el sentido de desplazar las bases del pensamiento, la relación que tenemos con lo que pensamos. Las conversaciones de Sócrates tienen el efecto de un hechicero o un artista-inventor que hace que los otros dejen de sentirse

[9] Cfr. Grimal, Pierre. *Diccionario de mitología griega y romana*, Buenos Aires, Paidós, 1989, p. 129.

cómodos y seguros en su lugar. Y puede hacerlo, o lo hace con la intensidad con que lo hace en el *Menón*, porque el propio Sócrates está dispuesto y de hecho sale de su lugar cuando se pone a pensar con otro. Lo que en esa imagen doble nos sugiere Sócrates es que enseñar (filosofía) estaría relacionado con hacer que los otros salgan del lugar en el que están fijados en el pensamiento, bajo la condición de que quien enseña también salga de su lugar. Este autorretrato de Sócrates de dos caras, en el *Menón* y el *Eutifrón*, nos parece una imagen interesante para una experiencia pedagógica. El punto es que en los propios ejercicios que Sócrates realiza allí con el esclavo y el sacerdote no parece él mismo afirmar para sí ese movimiento.

Volvamos al *Eutifrón*, ya que, aun con la furia de Eutifrón, el intercambio continúa. Sócrates consigue, con muchas dificultades, que Eutifrón esté de acuerdo en que lo sagrado es una parte de lo justo y que se trata de especificar precisamente qué parte es ésa (12a-12e). La conversación gana nuevo impulso y Eutifrón parece avanzar en la dirección en que Sócrates quiere llevarlo cuando afirma que lo sagrado es la parte de lo justo que dice respecto al trato que se le da a los dioses, mientras la otra parte de lo justo tiene que ver con el trato que se le da a los hombres (12e). Falta un poquito más para llegar a la meta, dice Sócrates, que pide aclaraciones sobre el tipo de trato del que habla Eutifrón (13a).

En este detalle, en esa cosa menor que falta para que la discusión llegue a buen término, los interlocutores se pierden nuevamente y, esta vez, definitivamente. Parecen demasiado cansados uno del otro y el avance de la conversación ya no trae más aportes para resolver el problema en cuestión. Eutifrón insiste en que aprender sobre estas cosas da mucho trabajo (14a-b) y Sócrates lo acusa de no querer enseñarle (14b) y de volver a los mismos argumentos. Agrega que Eutifrón es incluso más artista que Dédalo, en tanto consigue que sus argumentos anden continuamente en círculos (15b-c). El tono enojoso de Sócrates parece indicar el fracaso de una experiencia: después de tantas y tantas vueltas, Eutifrón va a parar al mismo lugar del inicio. Como afirma Heráclito (DK 22 B 103), en el círculo el comienzo y el fin son lo mismo.

Así, el *Lutifrón* acaba siendo un ejemplo de esas conversaciones en las que el interlocutor no consigue dar una respuesta a Sócrates que le resulte satisfactoria sobre el asunto indagado. En este caso, Sócrates no está satisfecho con las respuestas otorgadas al «qué» de lo sagrado y lo profano. El desenlace del diálogo es aporético. Con todo, el final del *Eutifrón* es también ejemplar en otro sentido, tal vez más interesante para los problemas que nos ocupan. Después de la enésima y última insistencia de Sócrates

para que le enseñe qué es lo sagrado y lo profano, Eutifrón sale corriendo; a las apuradas, se escapa de Sócrates. De este modo, repite algo que varios interlocutores muestran en otros diálogos: Sócrates no consigue hacer lo que dice en el *Menón* que hace con los que dialogan con él: sacarlos de su lugar, sino sólo de manera física. Tampoco consigue lo que dice en la Apología que hace con sus interlocutores: instruirlos a seguir una vida filosófica. Todo parece indicar que Eutifrón acaba el diálogo pensando sobre lo sagrado lo mismo que pensaba al inicio y, con todos sus intentos dedálicos, Sócrates no consigue sacarlo de su lugar, a no ser para escaparse del propio Sócrates. Los movimientos circulares lo conducen al mismo inicio.

Con todo, lo más llamativo es que el propio Sócrates se queda quieto en el mismo lugar. Su última intervención (15e-16a) es clara: lamenta que, ante la fuga de Eutifrón, quede imposibilitado de aprender lo que es lo sagrado y su contrario, lo que le permitiría: a) saber defenderse de la acusación de Meleto; b) no hacer nuevas invenciones por desconocimiento y c) vivir otra vida, mejor. De modo que Sócrates sabe lo mismo que sabía al inicio: qué no es lo sagrado, por dónde debe pasar una respuesta adecuada a tal pregunta y también cómo refutar a quien no define una areté de la forma en que él pretende que sea definida.

En todo caso, el ejemplo del *Eutifrón* es ilustrativo: Sócrates ha usado el poder de Dédalo para negar cualquier carácter de filosófico a todo lo que no se identificara con la imagen del pensamiento presupuesta para y por la filosofía; para silenciar y expulsar de lo pensable la otredad de los otros pensares. Al final del diálogo, Sócrates se queda solo. Eutifrón ha escapado, ha salido corriendo ante tamaña pretensión. De un lado, ha quedado el filósofo. Del otro lado, fuera, quien no ha aceptado pensar como piensa el filósofo.

4. LA FIGURA DE UN PROFESOR

Sócrates es una figura contradictoria, llena de matices y contrastes, aun dentro de los diálogos de Platón. Lejos estamos de pretender dar una imagen que abarque todas esas facetas. Sólo hemos hecho un ejercicio de lectura de algunos pasajes de dos diálogos de una faceta de una figura que tiene muchas otras. ¿Qué es lo que leemos?

En los dos casos, Sócrates busca que sus interlocutores aprendan algo que él ya sabe de antemano: en el *Menón*, el resultado parece satisfactorio: el esclavo de hecho aprende la matemática del ejercicio y también aprende que para aprender debe hacer lo que hacen quienes saben (aprender), los que no son esclavos. En el *Eutifrón*, la fuga de Eutifrón sugiere un resultado

menos satisfactorio. En definitiva, un anciano aristócrata no es tan permeable como un esclavo. Sócrates lo acosa sin cesar para que reconozca que no sabe lo que pensaba saber, que más vale no saber lo que él sabe y que es mejor buscar lo que la filosofía quiere buscar. No parece haberlo conseguido. Con las últimas fuerzas que le quedan después de semejante acoso, Eutifrón consigue escapar.

Así, con todo su fracaso, el *Eutifrón* deja, al final, solitaria, pero en el centro de la escena, a la filosofía: los interlocutores no saben o no consiguen convencer al otro de que saben qué es lo sagrado. Eutifrón no soporta ese lugar y sale corriendo; Sócrates se muestra más afín, parece «su» lugar. De modo que también el *Eutifrón* acaba confirmando lo que Sócrates ya sabe desde que su amigo Querefonte visitó al oráculo: que él, Sócrates, es el más sabio de todos los atenienses, porque aunque no sepa gran cosa, al menos reconoce el poco valor de su saber, mientras que los otros, como Eutifrón, viven la ilusión de un saber que nada vale.

Con todo, satisfactoria o insatisfactoria en su resultado, la interlocución con el profesor Sócrates deja una huella semejante –y preocupante– en los dos diálogos: ni el esclavo del *Menón* ni *Eutifrón* aprenden a buscar por sí mismos lo que quieren buscar. Sólo aprenden a reconocer lo que Sócrates quiere que reconozcan o que es mejor escaparse si no hay otra salida. Por cierto, estos episodios no son aislados: la rabia no es sólo de Eutifrón, sino también de Trasímaco, Calicles y tantos otros. Tal vez estos personajes perciban que Sócrates no pregunta como pregunta alguien que no sabe, sino, justamente, al contrario, como un sabio, porque sabe un saber nada menos que oracular, para que el otro sepa lo que no recordaba (*Menón*) o para que sepa que no sabe lo que cree saber (*Eutifrón*). En definitiva, Sócrates también pregunta para que todos sepan que, como dijo el oráculo, no hay nadie en Atenas más sabio que él. Cuando del otro lado no está un viejo sacerdote o un joven esclavo, sino un político actuante, las consecuencias de este juego socrático acaban con su propia muerte.

Este Sócrates, que no es todos los Sócrates, pero tampoco es menos Sócrates que ese campeón de una enseñanza dialógica y constructivista que se lee por todos lados, instaura una pretensión hegemónica de ejercer el pensamiento por parte del filósofo-profesor. O los otros piensan como piensa el filósofo-profesor o no piensan, o piensan errado; o los otros saben como sabe el filósofo-profesor o no saben, o saben errado.

Sócrates encarna, bajo su aparente no saber, la consumación de una voluntad de saber autosuficiente y totalizadora, impermeable a las preguntas

y saberes de los otros, a los otros saberes. Sócrates ilustra la fundación de ese ideal identitario de lo mismo que se constituye sobre la asimilación (el esclavo) o la negación (Eutifrón) del otro, del otro saber, del otro pensar, del otro ser, del otro valer, del otro poder. Con Sócrates, el filósofo profesor se erige a sí mismo en legislador, instaura la norma de lo que se puede saber, de lo que es legítimo conocer y pensar, la medida del encuentro consigo mismo en el pensamiento; es la figura del juez que sanciona epistemológica, política y filosóficamente los desvíos, las debilidades, las faltas de lo que saben y piensan los otros.

Ésta es una infancia de la filosofía y de la pedagogía legada por Sócrates. Tal vez valga la pena repensar esa imagen en un tiempo y un espacio en que parece imperioso que algunos «otros» puedan encontrar espacio para expresar otra palabra, otro saber, otro pensar que los que dominan las polis de nuestro tiempo. Tal vez sea necesario inventar otras infancias, encontrar nuevos inicios, afirmar nuevos comienzos para una educación filosófica. Una historia zapatista puede ayudarnos a pensar en esos comienzos.

5. UNA HISTORIA, ¿SOCRÁTICA?

La cuestión tiene que ver, tal vez, con la sentencia inscripta en el oráculo de Delfos: «Conócete a ti mismo», que Sócrates ha recuperado y dado el estatuto de un *desideratum pedagogicum* para el ejercicio de la filosofía. Toda una marca en las historias de las ideas pedagógicas. ¿Qué significa «conocerse a uno mismo»? ¿Qué relación política abre entre quien enseña y quien aprende cuando es puesto como meta de la relación pedagógica? ¿Qué relaciones con uno mismo y con los otros favorece?

Para pensar estas preguntas vamos a leer una historia escrita por el subcomandante Marcos, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en marzo de 2001, cuando los zapatistas hicieron una marcha desde Chiapas hasta el Distrito Federal para buscar apoyo para el reconocimiento de derechos indígenas. Ésta es la historia[10]:

> La tarde se va parpadeando el sofoco de la noche. Las sombras se descuelgan de la gran Ceiba, el árbol madre y la sostenedora del mundo, y van a tomar cualquier lugar para acostar sus misterios. Con la tarde, también se va apagando marzo y no éste que hoy nos sorprende andando con los muchos. Hablo de

[10] Ejército Zapatista de Liberación Nacional. *La marcha del color de la tierra*, México, Rizoma, 2001, p.404.

otra tarde, en otro tiempo y en otra tierra, la nuestra. El Viejo Antonio volvió de rozar la milpa y se sentó a la puerta de su champa. Dentro la Doña Juanita preparaba las tortillas y las palabras. Y como si tal, las fue pasando al Viejo Antonio, adentrando unas y sacando otras, el Viejo Antonio masculló, mientras fumaba su cigarro de doblador...

La historia de la búsqueda.

Cuentan nuestros más antiguos sabios que los más primeros dioses, los que nacieron el mundo, las nacieron a casi todas las cosas y no todas hicieron porque eran sabedores que un buen tanto tocaba a los hombres y mujeres el nacerlas. Por eso es que los dioses que nacieron el mundo, los más primeros, se fueron cuando aún no estaba cabal el mundo. No por haraganes se fueron sin terminar, sino porque sabían que a unos les toca empezar, pero terminar es labor de todos. Cuentan también los más antiguos de nuestros más viejos que los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, tenían una morraleta donde iban guardando los pendientes que iban dejando en su trabajo. No para hacerlos luego, sino para tener memoria de lo que habría de venir cuando los hombres y mujeres terminaran el mundo que se nacía incompleto.

Ya se iban los dioses que nacieron el mundo, los más primeros. Como la tarde se iban, como apagándose, como cobijándose de sombras, como no estando aunque ahí se estuvieran. Entonces el conejo, enojado con los dioses porque no lo habían hecho grande a pesar de haber cumplido con los encargos que le hicieron (changos, tigre, lagarto), fue a roer la morraleta de los dioses sin que éstos se dieran cuenta porque ya estaba un poco oscuro. El conejo quería romperles toda la morraleta, pero hizo ruido y los dioses se dieron cuenta y lo fueron a perseguir para castigarlo por su delito que había hecho. El conejo rápido se corrió. Por eso es que los conejos de por sí comen como si tuvieran delito y rápido se corren si ven a alguien. El caso es que, aunque no alcanzó a romper toda la morraleta de los dioses más primeros, el conejo sí alcanzó a hacerle un agujero. Entonces, cuando los dioses que nacieron el mundo se fueron, por el agujero de la morraleta se fueron cayendo todos los pendientes que había. Y los dioses más primeros ni cuenta que se daban y entonces se vino uno que le llaman viento y dale a soplar y a soplar y los pendientes se fueron para uno y otro lado y como era de noche ya pues nadie se dio cuenta dónde fueran a parar esos pendientes que eran las cosas que había que nacer para que el mundo fuera completo.

Cuando los dioses se dieron cuenta del desbarajuste hicieron mucha bulla y se pusieron muy tristes y dicen que algunos hasta lloraron, por eso dicen que cuando va a llover primero el cielo hace mucho ruido y ya luego viene el agua. Los hombres y mujeres de maíz, los verdaderos, oyeron la chilladera porque de por sí cuando los dioses lloran lejos se oye. Se fueron entonces los hombres y mujeres de maíz a ver por qué se lloraban los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, y ya luego, entre sollozos, los dioses contaron lo que había

pasado. Y entonces los hombres y mujeres de maíz dijeron «Ya no lloren ya, nosotros vamos a buscar los pendientes que perdieron porque de por sí sabemos que hay cosas pendientes y que el mundo no estará cabal hasta que todo esté hecho y acomodado». Y siguieron diciendo los hombres y mujeres de maíz: «entonces les preguntamos a ustedes, los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, si es que se acuerdan un poco de los pendientes que perdieron para que así nosotros sepamos si lo que vamos encontrando es un pendiente o es algo nuevo que ya se está naciendo».

Los dioses más primeros no contestaron luego porque la chilladera que se traían no les dejaba ni hablar. Y ya después, mientras tallaban sus ojos para limpiar sus lágrimas, dijeron: «Un pendiente es que cada quien se encuentre».

Por esto es que nuestros más antiguos dicen que, cuando nacemos, nacemos perdidos y que entonces conforme vamos creciendo nos vamos buscando, y que vivir es buscar, buscarnos a nosotros mismos. Y ya más calmados, siguieron diciendo los dioses que nacieron el mundo, los más primeros: «todos los pendientes de nacer en el mundo tienen que ver con éste que les decimos, con que cada quien se encuentre. Así que sabrán si lo que encuentran es un pendiente de nacer en el mundo si les ayuda a encontrarse a sí mismos».

«Está bueno», dijeron los hombres y mujeres verdaderos, y se pusieron luego a buscar por todos lados los pendientes que había que nacer en el mundo y que les ayudarían a encontrarse.

El Viejo Antonio termina las tortillas, el cigarro y las palabras. Se queda un rato mirando a un rincón de la noche. Después de unos minutos dijo: «Desde entonces nos la pasamos buscando, buscándonos. Buscamos cuando trabajamos, cuando descansamos, cuando comemos y cuando dormimos, cuando amamos y cuando soñamos. Cuando vivimos buscamos buscándonos y buscándonos buscamos cuando ya morimos. Para encontrarnos buscamos, para encontrarnos vivimos y morimos»:

—¿Y cómo se le hace para encontrarse a uno mismo? —pregunté. El Viejo Antonio me quedó mirando y me dijo mientras liaba otro cigarrillo de doblador:

Un antiguo sabio zapoteco me dijo cómo. Te lo voy a decir pero en castilla, porque sólo quienes se han encontrado pueden hablar bien la lengua zapoteca que es flor de la palabra, y mi palabra apenas es semilla y otras hay que son tallo y hojas y frutos y se encuentra quien es completo. Dijo el padre zapoteco:

«Primero andarás todos los caminos de todos los pueblos de la tierra, antes de encontrarte a ti mismo» («*Niru zazalu' guiráxixe neza guidxilayú ti ganda guidxelu' lii*»).

Tomé nota de lo que me dijo el Viejo Antonio aquella tarde en que marzo y el día se apagaban. Desde entonces he andado muchos caminos pero no todos, y aún me busco el rostro que sea semilla, tallo, hoja, flor y fruto de la palabra.

Con todos y en todos me busco para ser completo.
En la noche de arriba una luz ríe, como si en la sombra de abajo se encontrara.
Se va marzo. Pero llega la esperanza.

Subcomandante Insurgente Marcos
Juchitán, Oaxaca
México, 31 de marzo del 2001

Vamos a extraer dos principios de esta historia que nos ayudarán a pensar en Sócrates y en un nuevo inicio para el enseñar y el aprender.

5.1 Un principio para enseñar: terminar es labor de todos

Marcos dice que los dioses hicieron el mundo incompleto. No lo hicieron así por perezosos, sino por principio, por convicción, porque consideraron que «unos tienen que comenzar, pero terminar es labor de todos». Eran dioses poco omnipotentes, imperfectos, dueños de pocas certezas, en casi nada semejantes a los que se usan para dictar la moral y las buenas costumbres; al contrario, lloraban, reían y sentían dolor. Estos dioses notaron que la creación de un mundo exige la participación de todos los que irán a habitarlo, que la creación primera –por tanto, espejo de toda creación– dice algo respecto de un movimiento inicial que instaura lo nuevo y abre las puertas para que los otros participen de esa creación. También notaron que no hay creación individual, sin la intervención de los otros. De esta forma, tal vez estén situando un principio interesante para pensar el enseñar y el aprender.

Lo que estos dioses están sugiriendo es que no hay creación posible si no hay participación de todos en la creación. La educación es tal vez una de las dimensiones de la vida humana donde ese mandato creador se actualiza más radicalmente: parece imposible educar si no se hace de este acto, sobre todo, una acción creadora. Y las posibilidades de creación están seriamente comprometidas entre nosotros, con las escuelas cada vez más limitadas a una función de asistencia y de contención social, ¿cómo pensar en creación cuando muchos infantes van a la escuela sobre todo a tener su única alimentación diaria o para escapar de un contexto violento y amenazador? ¿Cómo enfrentar la ausencia de sentido si la educación renuncia a su dimensión creadora? Tal vez, para pensar estas preguntas puede ser interesante pensar el valor de algunos principios, la fertilidad de algunos inicios, para otra educación.

Voy a detenerme en una figura poética del texto de Marcos que refuerza este principio. Como sabemos, en la lengua castellana el verbo «nacer» no es un verbo transitivo; no pide ni admite un objeto, por lo que las gramáticas lo clasifican como verbo intransitivo. «Salir del vientre materno», dice el diccionario. Se nace; alguien nace, pero nadie es nacido por otra persona. Decimos, por ejemplo, que una mujer «tuvo un hijo», no que ella «nace un hijo». Decimos que nació Mario, Giulietta o Valeska, pero nunca decimos que ellos son nacidos o que alguien los nace. Decimos que el nacimiento es una acción que alguien trae consigo y que lo lleva a darse la vida, a ponerse en el mundo. Alguien nace y punto final. La idea es interesante porque revela la importancia que cada cual asume en su propia entrada en el mundo. Sin embargo, nuestra historia sugiere una idea diferente, tal vez complementaria. Marcos dice, con esa figura literaria, que los dioses «nacieron el mundo». Podría haber dicho simplemente que «el mundo nació» o podría haber usado otros verbos para expresar la idea de que el mundo fue creado. Podría haber dicho, por ejemplo, que los dioses «crearon el mundo» o «produjeron el mundo» o, aun, que ellos «fabricaron el mundo». Pero prefiere decir que ellos «nacieron el mundo». Como diría Manoel de Barros[11], fuerza la gramática, opera un desplazamiento en el modo normal de decir, busca belleza en las palabras, produce toda una solemnidad de amor. Y las palabras crujen, gritan, crean en el texto de Marcos.

De modo que el mundo es nacido por los dioses. Para la liturgia «occidental y cristiana», acostumbrada a la figura de un dios creador, podría haber poca novedad. Pero la hay. Es cierto, sin los dioses el mundo no habría nacido. Sin embargo, no se trata de una creación de la totalidad. No es un nacimiento acabado, definitivo. Los dioses no nacieron un mundo completo, sino un mundo que llevaría consigo la necesidad de nuevos y continuos nacimientos. El nacimiento es, tal vez, una de las formas más sublimes de creación. Es una creación entre creaciones. En la figura literaria de Marcos, encontramos inspiración para pensar de otra forma otro acto poderosamente creador como es el acto de educar.

Educar quiere decir, básicamente, enseñar y aprender. Y enseñar y aprender han sido comprendidos, tradicionalmente, según la lógica de la transmisión. Estamos acostumbrados a pensar que enseñar sería brindarle algo a quien no lo posee, en tanto que aprender sería traer para sí el signo, la señal, que está en quien enseña.

Estos dioses que precisan de las criaturas para crear permiten pensar el enseñar y el aprender como actos menos individuales y menos completos.

[11] Cfr. Barros, Manuel de. *Memórias inventadas. A infancia*. San Pablo, Record, 2003, IX.

Como acciones que exigen cierta solidaridad en el principio de la creación, cierto inacabamiento en lo creado y cierta cooperación en la tarea creadora. Como si enseñar y aprender exigiesen por lo menos dos fuerzas igualmente actuantes. Como si fuesen realizaciones que no es posible hacer por el otro, pero tampoco sin que el otro ponga algo de sí. Como si enseñar y aprender fuesen trabajos de solidaridad y de incompletitud. Cosas que nunca acaban, que siempre están naciendo, encontrando nuevos inicios.

Cuando nos salimos de la lógica de la transmisión solemos ir hasta su negación. Si no pensamos que enseñar tiene que ver con transmitir un conocimiento ya listo para nuestros alumnos, creemos que no hay nada que transmitir y entonces serían los alumnos los que construirían los conocimientos por sí mismos. O bien les damos todo o no les damos nada. Les damos las preguntas y las soluciones o los dejamos que pregunten sus preguntas y respondan sus respuestas. Pensamos por ellos o los dejamos que piensen lo que quieran pensar. Les pasamos nuestros valores o dejamos que valoren lo que se les ocurra valorar.

La imagen de dioses que nacen un mundo que necesita seguir naciendo inspira otra educación frente a estas alternativas. Inspira una acción educadora que nace saberes que no dejan de nacer en cada uno de los que participan de esa acción. Inspira una educación que no da, o para decirlo mejor, que no nace, todo o nada. Nace, tal vez, una de las bases de la potencia de toda creación: lo que puede cualquier ser humano cuando se considera capaz de continuar naciendo sus nacimientos; aquello que puede alguien que recibe de quien enseña la atención, el cuidado y la hospitalidad que necesita para nunca dejar de aprender junto a él. Quien enseña ofrece aquello sin lo cual nadie sería capaz de nacer conocimientos que merezcan ese nombre y con lo cual podrá participar de continuos nacimientos: una pregunta, un gesto, una opinión, una lectura, la actitud de quien, por sobre todas las cosas, está siempre aprendiendo junto a otros. Una educación para la fecundidad y el nacimiento constantes, conjuntos, siempre presentes. Una educación que dé siempre la oportunidad de decir a todos «yo también soy un educador»[12].

5.2. Un principio para aprender: el pendiente es buscarse

El caso es que los dioses dejaron el mundo con creaciones pendientes. Lo hicieron así a propósito, ya lo sabemos. Pusieron las cosas pendientes en

[12] La frase está inspirada, claro, en el «yo también soy pintor» de J. Jacotot. Cfr. Rancière Jacques. *El maestro ignorante...*

una mochila para poder reconocer si cada nueva creación correspondía a alguna de aquellas creaciones pendientes. Pero las creaciones pendientes se desparramaron por el mundo todo. Hombres y mujeres irían a buscar esos pendientes, pero ¿cómo saber si lo que encontrarían es un pendiente o algo nuevo que está naciendo en el mundo? Los dioses explican cómo: «Un pendiente es que cada quien se encuentre» y todos los otros pendientes tienen que ver con éste. De modo que sabrán si lo que encuentran es algo pendiente si les ayuda a encontrarse a sí mismos. Vamos a explorar esta frase.

De todo lo que ha quedado pendiente, lo principal, con lo que se relacionan todos los demás, es que cada quien se encuentre a sí mismo ¿Cómo entender el sentido de este pendiente? ¿Qué significa encontrarse? ¿Dónde concretar este encuentro? ¿Cómo propiciarlo? ¿Quién es ese «se» que busca encontrarse? ¿Quiere decir este pendiente que existe, para cada quien, una identidad ya definida y que vivir es simplemente reconocer esa marca previamente determinada? Evidentemente, este pendiente lleva a complejos temas ligados a cuestiones filosóficas tales como «¿quién somos?» o «¿qué hace que seamos aquello que somos?».

Preguntas difíciles de responder para seres humanos. En todo caso, algo parece claro: si algo pendiente para todo ser humano es encontrarse, entonces quien esté dispuesto a aceptar el desafío tendrá que buscarse. El encuentro –real o no, posible o quimérico– marca el sentido de la búsqueda. Buscamos para encontrar, aunque no necesariamente encontremos lo que buscamos. Nos buscamos para encontrarnos, aunque no necesariamente nos encontremos. Buscamos para producir encuentros, aunque sepamos que algunos encuentros nunca serán nacidos. Por eso, Marcos dice que vivir es buscar, «buscarnos a nosotros mismos».

La cuestión es que, de hecho, difícilmente nos encontraremos. Por no decir que es casi imposible que lo hagamos. Porque para eso, dice el antiguo sabio zapoteca, hay que andar todos los caminos de todos los pueblos de la tierra. Tarea imposible para cualquier ser humano: andar TODOS los caminos de TODOS los pueblos. Otra vez el fantasma y la ilusión de la totalidad, de la extranjeridad más absoluta, total.

¿Que están queriendo decir estos dioses? ¿Están considerando la humanidad una quimera? En parte. Es verdad que la condición humana no puede alcanzar la totalidad. Así, ella se reviste de una cierta imposibilidad, la de buscar algo que su propia condición no le permite encontrar. Con todo, igualmente hay que buscarse, siempre, obstinadamente, para que todo otro encuentro merezca la pena. ¿Cuál es el sentido de esta paradoja?

Tal vez que el sentido de la vida humana no está en la posesión del encuentro, sino en la fortaleza de la búsqueda. El encuentro con todos los otros pueblos tendría el valor de la utopía, de dar sentido al andar.

En esta utopía del encontrarse, en esta tarea de buscarse, reaparece, con toda su fuerza, el valor del otro, de la otra, de los otros. Si para encontrarse hay que andar todos los caminos de todos los otros, esta búsqueda de sí mismo no se puede hacer sin el otro, sin la otra, sin los otros. En otras palabras, los otros no pueden faltar en nuestra búsqueda. Si fuésemos más osados todavía, diríamos que encontrarnos es buscarnos a nosotros en los otros o buscar a los otros en nosotros. Como si los otros fueran, al mismo tiempo, compañeros en la búsqueda y el propio sentido de lo que se busca. Como si el sabio zapoteca quisiera decir que en nosotros mismos están los otros y que nosotros también estamos en los otros. O, por lo menos, que en nosotros mismos podemos buscar a los otros y que los otros pueden buscarse a sí mismos en nosotros.

5.3 Una búsqueda entre Sócrates y Foucault

Más de un lector debe haber sentido un cierto olor a Sócrates en esta historia de creaciones pendientes de Marcos. Debe haber recordado la sentencia inscripta en el oráculo de Delfos: «Conócete a ti mismo» y la manera en la que Sócrates la rememora, por ejemplo, en el *Alcibíades I* de Platón[13]. Vamos a considerarla.

En este diálogo, Sócrates cuestiona en qué medida alguien como Alcibíades está preparado para ejercer la política, en función de la formación que ha recibido. Compara su crianza y educación con la de los persas y espartanos y muestra a Alcibíades la necesidad de que quien pretende ocuparse de los otros, de la política, comience por «ocuparse de sí mismo» (128a-129a). Para eso tendrá que «conocerse a sí mismo». ¿Cómo alguien se conoce a sí mismo? ¿Qué debe conocer? Según Sócrates, sólo se conoce a sí mismo quien conoce su propia alma, ya que el ser humano está compuesto de cuerpo y alma y es ésta la que gobierna a aquel. Quien conoce su cuerpo sólo conoce «lo gobernado» (130b), «las cosas de sí mismo», pero no «a sí mismo» (131a). Así, quien pretende gobernar a los otros, el político, antes debe mostrarse capaz de gobernarse a sí mismo, lo que supone conocer, ocuparse y cuidar de la propia alma. En palabras del diálogo platónico:

[13] El Alcibíades I fue considerado en la Antigüedad –por filósofos como Albino, Jámblico, Proclo y Olimpiodoro– una excelente introducción a la filosofía. Pocos dudan actualmente, como otrora, de su autenticidad.

SÓCRATES. Ejercítate primero, feliz amigo, y aprende lo que es preciso aprender para intervenir en las cosas de la ciudad; pero no antes, para que vayas poseyendo antídotos, y nada terrible experimentes.

ALCIBÍADES. Me parece que lo dices bien, Sócrates. Pero trata de explicarme de cuál manera deberíamos ocuparnos de nosotros mismos.

SÓCRATES. Pues bien, tan lejos hacia adelante hemos penetrado –pues se ha convenido suficientemente lo que somos–, pero temíamos que extraviados de esto, lo olvidásemos, ocupados de alguna otra cosa, pero no de nosotros.

ALCIBÍADES. Así es.

SÓCRATES. Y después de esto, entonces, que debe cuidarse del alma y a esto debe mirarse.

ALCIBÍADES. Evidente.

SÓCRATES. Y el cuidado del cuerpo y de riquezas debe dejarse a otros. ALCIBÍADES. Sí, ¿y bien?

SÓCRATES. ¿De qué manera entonces conoceríamos esto más claramente?, puesto que habiendo conocido esto, como es probable también nosotros nos conoceremos a nosotros mismos. ¿Es que por los dioses, no comprenderemos la bien expresada inscripción délfica que justo ahora recordábamos?[14]

Sócrates interpreta el sentido de la inscripción délfica como quien interpretaría el sentido de las cosas pendientes de la historia de Marcos. El diálogo sigue y Sócrates dice que tal vez el único ejemplo de algo que se conoce a sí mismo sea el de la mirada, cuando una pupila se refleja en otra pupila y se ve a sí misma. Un ojo sólo se ve a sí mismo en otro ojo, allí donde surge su virtud, en la propia visión. Del mismo modo, un alma debe conocerse a sí misma allí donde radica su virtud: la sabiduría, el conocer, el pensar, de otra alma que refleje lo que hay en ella de mejor (132d-133c). En este breve ejercicio filosófico, Sócrates, el filósofo, dice a Alcibíades, el joven aspirante a político, la verdad de la política: para transmitir la virtud antes de todo hay que ser virtuoso. El político se rinde a la verdad del filósofo, a la verdad sobre él que el filósofo le revela, y el diálogo acaba con la promesa del primero de ocuparse de la justicia y de buscar para eso ser compañero del filósofo (135d-e). La moraleja socrática es que un político que quiera conocerse como tal –y podríamos, tal vez, extender la exigencia a todas las otras artes– debe antes pasar por la filosofía.

Más recientemente, Michel Foucault definía también la pregunta «¿quién somos?» como principal para la filosofía. Su interés se dirige hacia la formación en la Antigüedad de lo que denomina «hermenéutica de sí» o,

14 Platón. *Alcibíades I* (trad. de Oscar Velázquez), Santiago de Chile, Dionysos, 1979, p. 132b-c.

en otras palabras suyas, «juegos de verdad» a través de los cuales se fue constituyendo una cierta experiencia de sí. Leamos cómo Foucault explica este desplazamiento:

> En cuanto al motivo que me impulsó, fue bien simple. Espero que, a los ojos de algunos, pueda bastar por sí mismo. Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce?[15]

Foucault invierte la posición del filósofo socrático frente a la historia de la búsqueda: en este caso, la curiosidad filosófica no busca aumentar el conocimiento de sí, sino, al contrario, alejarse de lo que se conoce sobre uno mismo. Como si el buscarse llevase a un dejar de conocerse, a un dejar de saber lo que ya se sabe sobre sí. Así, estas breves referencias a Sócrates y Foucault permiten visualizar dos posibilidades opuestas de entender aquel «buscarse a sí mismo» del que habla Marcos. La primera opción, socrática, anhela aprender lo que se considera que hay de virtuoso en lo más importante, valioso o singular de sí mismo: el alma. Aunque Foucault no usaría estas palabras, podríamos decir que su opción es opuesta: buscarse significa alejarse de sí, perderse, des-encontrarse. Sigamos leyendo a Foucault:

> Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. Quizá se me diga que estos juegos con uno mismo deben quedar entre bastidores, y que, en el mejor de los casos, forman parte de esos trabajos de preparación que se desvanecen por sí solos cuando han logrado sus efectos. Pero ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles donde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se sitúa con fuerza para instruirles proceso con positividad ingenua; pero es su derecho explorar lo que en su propio pensamiento puede ser cambiado mediante el ejercicio de un saber que le es extraño[16].

---

15 Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad*, v. 2 (El uso de los placeres), México, Siglo XXI, 1986, p.11.

16 *Ibídem.*

Foucault parece estar ironizando la máscara de Sócrates. Porque este último encarna, sobre su aparente no saber, la consumación de la voluntad de saber sobre sí y sobre los otros. Sócrates es el filósofo erigido en legislador, el que instaura la ley de lo que debe ser la experiencia de sí, de la forma del encuentro consigo mismo, la figura del juez que sanciona política y filosóficamente los desvíos, las debilidades, las faltas de los otros. Al contrario, la actividad filosófica defendida por Foucault se parece más a la de un explorador de sus propias normalidades u obviedades para mostrarlas como tales; un barrendero de lo que no quiere moverse de su lugar en sí mismo, un Dédalo de los saberes y poderes que nos habitan más allá o más acá de nuestra pretensión de saber y poder. Un último párrafo de Foucault:

> El «ensayo» –que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro con fines de comunicación– es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir, una «ascesis», un ejercicio de sí, en el pensamiento[17].

Llegamos así al núcleo de la cuestión que nos ocupa: el ejercicio del pensamiento. En verdad, se trata de un pensamiento en movimiento, de su cuerpo vivo, de una relación viva y filosófica en quien lo ejerce. Nos encontramos, entonces, con la filosofía. Parece que no hay vida, que no hay filosofía, diría Foucault, si no hay una forma de «ensayo», esto es, un ejercicio de pensamiento que permita transformar lo que somos, que nos posibilite extranjerizarnos del juego de verdad en el que estamos cómodamente instalados, que nos permita deshacernos no ya de esta o aquella verdad, sino de una cierta relación con la verdad, ese trabajo del pensamiento que busca pensarse a sí mismo para tornarse siempre otro del que es. La búsqueda que cada quien entabla consigo mismo para transformarse es también la posibilidad de que el mundo sea diferente de lo que es.

En el caso de un profesor, es la lucha por ser otro profesor del que se es. Buscarse como profesor sería evitar legitimar lo que se sabe y el lugar que se ocupa. El camino que trazan las creaciones pendientes de esta búsqueda sería dado por el perderse en lo que no se piensa, en lo que no se sabe, jugar otro juego de verdad del que se participa en la normalidad de las instituciones pedagógicas. Una búsqueda de lo pendiente en el pensamiento sería un ejercicio de pensamiento que busca abrir ese pensamiento a lo que todavía no ha pensado.

---

17 *Ibídem.*

De modo que tal vez sea inspiradora la principal creación pendiente de los dioses de Marcos para una infancia del enseñar y del aprender. Tal vez valga la pena pensar cada docente y cada estudiante a partir de una búsqueda infantil, permanente de sí mismo y pensar también en el papel que el pensamiento puede desempeñar en esa búsqueda.

Tal vez sea hora de repensar la infancia socrática del enseñar y el aprender, tan instalada en nuestras instituciones y nuestras conciencias pedagógicas, la que enseña que buscarse tiene que ver con encontrar, conocer y cuidar lo más importante que cada quien tiene en sí mismo. Tal vez sea tiempo de buscar otra infancia, un nuevo inicio que se afirme en un dejar de ser lo que se es para poder ser de otra manera, en un desplazarse del saber lo que se sabe para poder saber otras cosas; en un moverse del poder que se ocupa para que otras fuerzas y otras potencias puedan ser afirmadas entre quien aprende y quien enseña filosofía, o cualquier otra cosa.

BIBLIOGRAFÍA

BARROS, Manuel de. *Memórias inventadas. A infancia.* San Pablo, Record, 2003.

EJÉRCITO Zapatista de Liberación Nacional. *La marcha del color de la tierra*, México, Rizoma, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad*, v. 2 (El uso de los placeres), México, Siglo XXI, 1986.

GRIMAL, Pierre. *Diccionario de mitología griega y romana*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

LORAUX, Nicole. «Gloria do Mesmo, prestígio do outro» (trad. de Lílian do Valle), en Le Genre Humain, nº 21, «Les langues mégalomanes», París, Seuil, 1990.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2003.

PLATÓN. *Alcibíades I* (trad. de Oscar Velázquez), Santiago de Chile, Dionysos, 1979.

_____. *Apología de Sócrates* (trad. de Conrado Eggers Lan), Buenos Aires, Eudeba, 1980.

_____. *República* (trad. de Conrado Eggers Lan), Madrid, Gredos, 1992.

Sobre la lección[18]

Jorge Larrosa[19]

quae voluit legisse, volet rescribere lectis
OVIDIO

Hay veces que la aventura de la palabra se da en un leer en público. En tales ocasiones, y especialmente cuando ese leer en público tiene su lugar en un aula, solemos decir que se trata de una lección. Lección, lectio, lectura. Una lección es una lectura y, a la vez, una convocatoria a la lectura, una llamada a la lectura. Una lección es la lectura y el comentario público de un texto cuya función es abrir el texto a una lectura común. Por eso el comienzo de la lección es abrir el libro en un abrir que es a la vez un convocar. Y lo que se pide a los que, en el abrirse del libro, son llamados a la lectura no es sino la disposición a entrar en lo que ha sido abierto. El texto, ya abierto, recibe a los que convoca, ofrece hospitalidad. Los lectores, ya dispuestos a la lectura, acogen el libro en la medida en que esperan y atienden. Hospitalidad del libro y disponibilidad de los lectores. Mutua entrega: condición de un doble devenir.

Una lección es ese acto de leer en público que está explícitamente implicado o complicado en un enseñar y en un aprender. En la lección, la lectura se arriesga en el enseñar y el aprender. O, de otro modo, el enseñar y el aprender se dan, se juegan, en la lectura. Por eso una lectura "da juego" cuando permite que el enseñar y el aprender se jueguen en ella.

---

[18] Quizá todo texto no sea sino re-escritura. Este texto fue dedicado a los alumnos y alumnas de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona del curso 1996/1997 y se escribió bajo el influjo de la lectura del libro de Ángel Gabilondo *Trazos del Eros. Sobre hablar, leer y escribir*, Madrid, Tecnos, 1997. De ahí, y del hecho de que nunca se redactó para ser publicado, el tono general del texto y la abundancia de paráfrasis, citas ocultas, préstamos estilísticos, motivos comunes, etc., es decir, influencias no reconocidas. Valga esta nota al pie como reconocimiento general.

[19] Profesor titular de filosofía de la educación de la Universidad de Barcelona, España. Correo electrónico: jlarrosa@ub.edu

De lo que se trata aquí es de plantear la experiencia de la lectura en común como uno de los juegos posibles del enseñar y el aprender. Y, a la vez, plantear qué tiene que ver ese juego con la experiencia de la libertad, con esa curiosa relación de uno consigo mismo a la que llamamos libertad, y con la experiencia de la amistad, con esa curiosa forma de comunidad con otros que llamamos amistad. Y eso porque la experiencia de la lectura, cuando está complicada con el enseñar y el aprender, implica la relación a sí mismo y la relación a los otros. Pero el problema de la lección en su complicación con el enseñar y el aprender y en su implicación con la amistad y la libertad no es el de cómo leer bien, sino el de cómo leer de verdad o, si se quiere, el de cómo una lección puede ser un verdadera lectura, un verdadero aprendizaje en la amistad y en la libertad.

1. EL ENSEÑAR Y EL APRENDER

El profesor, el que da a leer el texto, el que da el texto como un don' en ese gesto de abrir el libro y de convocar a la lectura, es el que envía el texto. El profesor se-lecciona un texto para la lección y, al abrirlo, lo envía. Como un regalo, como una carta.

Igual que el que envía un regalo o una carta, el profesor siempre está un poco inquieto por si su regalo será aceptado, por si su carta será bien recibida y merecedora de alguna respuesta. Puesto que sólo se regala lo que se ama, al profesor le gustaría que su amor fuera también amado por aquéllos a los que se lo envía. Y puesto que una carta es como una parte de uno mismo que uno envía a los que ama esperando respuesta, al profesor le gustaría que esa parte de sí mismo que da a leer despertara también el amor de los que van a recibirlo y suscitara sus respuestas.

Pero el envío del profesor no significa dar lo que se debe leer, sino "dar lo que se debe: leer". Leer no es un deber en el sentido de una obligación sino en el sentido de una deuda o de una tarea. Y es una deuda y una, la deuda y la tarea de la lectura, lo que el profesor da cuando envía el texto. Una deuda es la responsabilidad que tenemos para con aquello que nos ha sido dado o enviado. Una tarea es algo que nos pone en movimiento. Por eso dar el texto es ofrecerlo como un don y, en ese mismo ofrecimiento, abrir una deuda y una tarea, la deuda y la tarea de la lectura, la " deuda que sólo se salda asumiendo la responsabilidad de la lectura, la tarea que sólo se cumple en el movimiento de leer.

El profesor, el que da la lección, es también el que se entrega en la lección. Primero se entrega en su e-lección, después en su envío, a continuación en su lectura.

El profesor, cuando da la lección, empieza a leer. Y su leer es un hablar escuchando. El profesor lee oyendo hacia el texto como lo común, lo comunicado y lo compartido. Y lee también oyendo hacia sí mismo y hacia los otros. El profesor lee escuchando el texto, escuchándose a sí mismo mientras lee, y escuchando el silencio de aquéllos con los que se encuentra leyendo. La calidad de su lectura dependerá de la calidad de esas tres escuchas. Porque el profesor le presta su voz al texto, y esa voz que le presta es también su propia voz, y esa voz ya definitivamente doble resuena como voz común en unos silencios que se la devuelven a la vez comunicada, multiplicada y transformada.

Porque si es una la cara exterior del texto, la que podríamos llamar "lo dicho del texto", aquélla que contiene su significado dado, fijado, literal, más o menos transparente e idealmente homogéneo para todos los lectores, su cara interior es necesariamente múltiple. Y así el profesor, cuando lee el texto, lo lee a la vez hacia afuera, hacia adentro y hacia los oyentes. Hacia afuera porque el profesor pronuncia para sí mismo y para los demás eso que el texto dice. Hacia adentro porque el profesor dice el texto con su propia voz, con su propia lengua, con sus propias palabras, y ese redoblarse del texto hace que las palabras que lo componen le suenen, le sepan o le digan de un modo singular y propio. Hacia los oyentes, porque el profesor dice el texto en el interior de algo común, de lo que podríamos llamar su "sentido común", aquello que los oyentes sienten en común cuando atienden a lo mismo y que no es otra cosa que la experiencia de la pluralidad y del infinito del sentido. Por eso, en su lectura, el profesor lee el texto literalmente, y a la vez con sus propias palabras, y al mismo tiempo atendiendo al silencio entre las palabras, al blanco entre las letras, a los márgenes de las páginas.

Elementos de la lección: el texto, la voz del profesor, y ese silencio que es de todos y de nadie, es decir, del lenguaje mismo en su multiplicidad y en su infinito, es decir, común.

En la lección, decía, los alumnos son convocados a un texto, llamados a un texto. A través de esa convocatoria, los alumnos son situados , en lo que se viene diciendo, en ese venir presente en la lectura de lo que ya s se dijo, en esa presencia de lo ya dicho, de lo que ya otros dijeron pero que, en cuanto texto públicamente pronunciado, viene diciéndose cada vez de nuevo.

El texto al que los alumnos son convocados es el flujo de lo que viene diciéndose o, mejor, de "lo que diciéndose viene". Siempre lo mismo, pero siempre cada vez. Por eso leer es recoger lo que se viene diciendo para que

continúe diciéndose otra vez (que es otra vez la misma y cada vez otra) como siempre se dijo y como nunca se dijo, en una repetición que es diferencia y en una diferencia que es repetición.

En el leer de la lección no se buscan respuestas. Lo que se busca es la pregunta a la que los textos responden. O, mejor, la pregunta que los textos albergan en su interior al intentar responderla: la pregunta de la que los textos se hacen responsables. Por eso la única respuesta que puede 'buscarse en la lectura es la responsabilidad por la pregunta. Si el leer en común es una co-rrespondencia en el texto, esa correspondencia sólo puede ser co-rresponsabilidad en la pregunta de la que el texto es ya el primer responsable. Por eso la lección no zanja la cuestión, sino que la re-abre, la re-pone y la re-activa en la medida en que nos pide co-rrespondencia. Y hay modos de hablar, modos de dar la lección, que impiden corresponder. Por ejemplo, el modo de hablar de quien ya sabe de antemano lo que el texto dice o el modo de hablar del que, una vez ha dicho lo que el texto dice, da por zanjada la cuestión.

En el leer de la lección no se busca lo que el texto sabe sino lo que el texto piensa. Es decir, lo que al texto le da que pensar. Por eso, después de la lectura, lo importante no es lo que nosotros sepamos del texto o lo que nosotros pensemos del texto sino lo que con el texto o contra el texto, o a partir del texto, nosotros seamos capaces de pensar.

Lo que se debe leer en la lección no es lo que el texto dice sino lo que le da que decir. Por eso el leer de la lección es escuchar, más allá de lo el texto dice, lo que el texto alberga como lo que le da que decir. Leer no es apropiarse de lo dicho sino recogerse en la intimidad de lo que le da que decir a lo dicho. Y demorarse en ello. Entrar en el texto es morar y demorarse en lo no dicho de lo dicho. Por eso leer es traer lo dicho a la proximidad de lo que queda por decir, traer lo pensado a la proximidad de lo que queda por pensar, traer lo respondido a la proximidad de lo que queda por preguntar.

El objetivo de la lección no es quedar terminados por la asimilación de lo dicho ni quedar de-terminados por el aprendizaje dogmático de lo que hay que decir, sino in-de-terminar aquello que da que decir, aquello que queda por decir. In-de-terminar es no terminar y no de-terminar. Por eso leer es recogerse en la indeterminación del decir: que no haya un final ni una ley para el decir, que el decir no se termine ni se determine.

Lo que le da que decir al texto es algo que se dice de muchas maneras. Por eso lo dicho del texto reactiva el decir, los decires. Entonces, el recogerse en lo que al texto le da que decir, el hacerse cargo de ello, el responsabilizarse

de ello, es ponerse en los caminos que abre. Por eso, en la lección, la acción de leer desborda el texto y lo abre hacia el infinito. Por eso re-iterar la lectura es re-itinerar el texto, en-caminarlo y en-caminarse con él hacia el infinito de los caminos que el texto abre.

2. EN LA AMISTAD

La lección es convocatoria en torno al texto: congregación de lectores. Y así, en la lección, el texto se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común. Y en la plaza, en cuanto palabra emplazada, el texto nos emplaza: por el texto cada uno está emplazado en lo común, emplazado por lo común.

Por eso la lección es un leer público que exige un cierto verse cara cara, una presencia pública del cuerpo, un ofrecimiento público del cuerpo, a veces hablando y a veces en silencio, pero siempre con relación a algo común, a algo hacia lo que todos los ojos y todos los oídos tienden, atienden. El cuerpo emplazado del lector es atento, concentrado, parlante o en silencio, pero siempre tenso y en suspenso, suspendido.

En torno al texto como palabra emplazada, cuando el texto es de verdad algo que cabe llamar común, se articula una forma particular de comunidad, una forma particular de estar emplazados por lo común. Y esa forma es una amistad, una *philía*, una unidad que soporta y preserva la diferencia, un nosotros que no es sino la amistad de singularidades posibles. El común del texto es así comunidad de diferencias o, estrictamente, una conversación. Pero una conversación que tiene también su cara silenciosa, reflexiva, solitaria. Emplazados por lo común del texto, los que asisten a la lección leen en silencio, cada uno para sí mismo y a la vez con todos los demás.

Por eso el aprender de la lectura no es la transmisión de lo que hay que saber, de lo que hay que pensar, de lo que hay que responder, de lo que hay que decir o de lo que hay que hacer, sino la co-(i)mplicación cómplice en el aprender quienes se encuentran en lo común. Y lo común no es otra cosa que lo que da que pensar para pensarse de muchas maneras, lo que da que preguntar para preguntarse de muchas maneras y lo que da que decir para decirse de muchas maneras. La lectura nos trae lo común del aprender en tanto que ese común no es sino el silencio o el espacio en blanco donde se despliegan las diferencias.

Leer con otros: desplegar los signos en lo heterogéneo, multiplicar sus resonancias, pluralizar sus sentidos. Frente a la homogeneidad del saber que aplasta la diferencia, la heterogeneidad del aprender que produce diferencia. Por eso la amistad del leer con, se implica en la amistad del aprender con, en el en-con-trarse del aprender. Y en este caso, el aprender no es sólo un medio para el saber. Leer no es el instrumento o el acceso a la homogeneidad del saber sino el movimiento de la pluralidad del aprender. Darse como texto a ser leído por muchos (y no como doctrina a ser asimilada) es ofrecerse como apertura hacia lo múltiple. Y responder, leyendo con otros, al texto es hacerse cargo de algo común y constituir una comunidad que no es la del consenso sino la de la amistad. Porque ese algo común que congrega a los lectores está, ya de entrada, dividido en sí mismo, esparcido, desparramado, diseminado, pluralizado, heterogeneizado.

Amistad de lectores: participación en lo común del texto como aquello que diferencia. Pero en una diferencia que no es referible a ninguna totalidad, que no es reductible a unidad, a integración o a síntesis de lo diverso. Por eso la comunidad de los convocados a la lección tiene su ser en la dispersión y en la discontinuidad, en la divergencia, en la disimilitud, en la distinción y en el disenso. Comunidad de los que no tienen en común sino el espacio que hace posible sus diferencias. Comunidad cuyos miembros no se conjugan nunca en común aunque no dejan de resonar juntos. Relación refractaria a la síntesis, alérgica a la totalización, resistente a la generalización. Relación en el texto como lo que separa sin re-unir.

En la lección el texto comunica. Pero el comunicar del texto no es la elaboración de lo común, sino el establecimiento de un entre en el que los lectores se separan y se dispersan de un modo no totalizable, en una relación pluralizadora. El comunicar del texto, su ser-en-común, es el espaciamiento que hace posible lo heterogéneo. El texto común es el texto en el que los lectores participan, es el texto com-partido entre los lectores, lo que los lectores com-parten, lo que lo que los parte en común, lo que no se com-parte sino como partición y re-partición.

Por eso los lectores no tienen en común sino el com-parecer juntos ante la disolución o la desintegración de lo común como lo que los une y ante la aparición de lo común como lo que los divide.

La comunidad que crea la lección es la amistad cómplice de quietaes han sido mordidos por un mismo veneno. Habría que recordar aquí a Alcibíades al entrar en el Banquete y al tomar la palabra convertido ya en miembro de la asamblea:

también me domina a mí eso que le pasa al que ha sido picado por una víbora. Dicen en efecto que el que ha pasado por esto alguna vez no quiere contar a nadie cómo fue, salvo a los que han sido mordidos también, en la idea de que son los únicos que lo van a comprender y a mostrar indulgencia, si se atrevió a hacer o a decir cualquier cosa bajo los efectos del dolor. Pues bien, yo he sido picado por algo que causa todavía más dolor, y eso en la parte más sensible al dolor de las que uno podría ser picado: el corazón o el alma o como se deba llamar eso. Ahí he recibido la herida y el mordisco de los discursos filosóficos, que son más crueles que una víbora, cuando se apoderan de un alma joven no exenta de dotes naturales y la obligan a hacer o a decir cualquier cosa. Además, estoy viendo a esos Fedros, a esos Agatones, Erixímacos, Pausanias, Aristodemos y Aristófanes, por no decir al mismo Sócrates y al resto de vosotros, pues todos participáis de la manía del filósofo y de su delirio báquico. Por eso precisamente todos me vais a oír...

La amistad es haber sido mordidos y heridos por lo mismo, haber sido inquietados por lo mismo. Por eso no podrá entrar en la comunidad cómplice de los lectores el que no haya sentido la mordida del texto. Y también por eso, el que haya sido mordido, no querrá hablar con nadie que no haya pasado por lo mismo que él. Y si la condición del profesor es que haya sido ya mordido, ¿no será eso, la complicidad de los mordidos, de los envenenados, de los que comparten la misma manía y el mismo delirio, lo que el profesor busca en la lección?

3. EN LA LIBERTAD

La libertad que da la lección es la libertad de tomar la palabra. Por eso la acción del texto es el texto por venir, la acción de lo dicho es la palabra por venir: la palabra del por-venir. En virtud de nuestra dis-posición en lo que viene diciéndose o en lo que diciéndose viene, estamos abiertos al por-venir del decir. Por eso el tomar la palabra es la ruptura de lo dicho y la transgresión del decir en tanto que limitado e institucionalizado, en tanto que decir como está mandado. Sólo la ruptura de lo ya dicho y del decir como está mandado hace que el lenguaje hable, nos deja hablar, nos deja pronunciar nuestra propia palabra.

La amistad de la lectura no está en mirarse uno a otro, sino en mirar todos en la misma dirección. Y en ver cosas distintas. La libertad de la lectura está en ver lo que no ha sido visto ni pre-visto. Y en decirlo.

Pero para que esa libertad sea posible es preciso entregarse al texto, dejarse inquietar por él, y perderse en él. La libertad sólo es aquí generosidad. No apropiación del texto para nuestros propios fines, sino desapropiación de nosotros mismos en el texto. Porque la palabra que el texto da para que

la tomemos, sólo es dada al precio de la suspensión de nuestro querer decir, de nuestras intenciones, de nuestra voluntad. Porque la palabra que se toma no se toma porque se sabe, sino porque se quiere, porque se desea, porque se ama. Al tomar la palabra no se sabe lo que se quiere decir. Pero se sabe lo que se quiere: decir. Un decir en el que la libertad al mismo tiempo se afirma y se abandona: se afirma abandonándose, se abandona afirmándose.

La palabra que se toma no es una palabra que se pueda tener o de la que uno pueda apropiarse, sino que es más bien una palabra que viene o que adviene cuando uno se abandona a la palabra, cuando uno se coloca en disposición de escuchar la palabra que viene. La palabra que se toma es imprevista e imprevisible, escapa a cualquier voluntad y a cualquier dominio, es siempre sorprendente, siempre nos sorprende. Por eso la libertad de tomar la palabra no debe ser entendida como poder o como propiedad sino como una apertura hacia lo nuevo y hacia lo desconocido.

El leer de la lección se convierte en un hablar y, a veces, en un escribir. Aprender a leer es aprender a escribir. Aprender leyendo y aprender escribiendo. Porque a través de la lectura, la escritura libera un espacio más allá de lo escrito, un espacio para escribir. Leer es llevar el texto a su extremo, a su límite, al blanco donde se abre la posibilidad de escribir. El texto no da nada, sino la posibilidad de escribir. Y por eso el aprender de la lectura da a veces la impresión de que no se ha aprendido nada. Si el enseñar es dar un saber ya elaborado, el que enseña a leer no da nada porque el texto no da nada que, como el saber, pueda ser almacenado y apropiado. El texto sólo deja escribir. .

Enseñar a leer es producir ese dejar escribir, la posibilidad de nuevas palabras, de palabras no pre-scritas. Porque dejar escribir no es sólo permitir escribir, dar permiso para escribir, sino extender y ensanchar lo escribible, prolongar lo escribible. La lectura deviene así, en el escribir, una tarea abierta en la que los textos leídos son despedazados, recortados, citados, in-citados y ex-citados, traídos y llevados, entremezclados con otras letras, con otras palabras. Los textos son entretejidos en otros textos. Por eso el diálogo de la lectura tiene la forma de un tejido que constantemente se desteje y se reteje, es decir, de un texto múltiple e infinito.

Reanudar la lectura es re-anudar el texto, hacer que la obra obre, hacer que el texto teja, tejer nuevos nudos, enmarañar nuevamente los signos, producir nuevas tramas, escribir de nuevo o de nuevo: escribir.

Aristóteles: el arte de la enseñanza[20]

Diego Antonio Pineda R.[21]

Pasados los cinco años, desde los dos hasta los siete, han de asistir a las enseñanzas que deberán aprender todos. [...] los que dividen por períodos de siete años las edades en gran parte tienen razón; pero hay que seguir la división de la naturaleza, ya que todo arte y educación pretende completar lo que le falta a la naturaleza.

[...] incluso en alguna de las enseñanzas utilitarias hay que instruir a los niños no solo con vistas a la utilidad -por ejemplo, en el aprender a leer y escribir-, sino también porque permiten llegar con su ayuda a otras enseñanzas. [...] El buscar en todo la utilidad conviene muy poco a las personas magnánimas y libres. Puesto que está claro que se debe educar antes con los hábitos que con el razonamiento, y antes en cuanto al cuerpo que a la inteligencia; es evidente, en consecuencia, que los niños han de quedar al cuidado del maestro de gimnasia y del entrenador deportivo. El uno les hace adquirir la destreza física y el otro les hace practicarla en los ejercicios.

Que no hay que poner en el juego la finalidad de la educación está claro. Pues no se juega al aprender, ya que el aprendizaje se acompaña de dolor. Tampoco es adecuada la diversión para los niños ni debe darse a esas edades, ya que el fin no conviene a nada inmaduro.

Aristóteles, *Política*

[20] Advertencia al lector: El autor no ha querido escribir en este caso un artículo erudito, lleno de referencias bibliográficas y notas a pie de página, sino un discurso en donde busca expresar su propio punto de vista sobre Aristóteles como pensador y maestro. Por esta razón no hay más que las citas estrictamente necesarias y algunas notas a pie de página para aclarar o precisar algo específico sobre algunas fuentes usadas. De todos modos, al final del texto se ofrece una bibliografía general que sirve de trasfondo al tema abordado y que, desde luego, ha sido esencial en la formación de sus puntos de vista. En cualquier caso, lo que prima en el texto, más que la erudición académica, es la perspectiva que el propio autor se ha formado de quien siempre ha considerado el más interesante e importante de todos los filósofos.

[21] Profesor titular de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: diegoantpineda@yahoo.com

Hay hombres que se dedican a enseñar y que nunca dejarán de hacerlo. Algunos lo hacen simplemente por la manía obsesiva de creerse más sabios que otros; estos son repetitivos, arrogantes e inoportunos. Los hay que se empeñan en enseñar lo que otros han dicho por la incapacidad que tienen para pensar algo por sí mismos; son en cierto modo inofensivos, por ser inoperantes. Pero hay también algunos, muy pocos, en quienes esa voluntad de enseñar no es otra cosa que la expresión más manifiesta de su infinito deseo de aprender. Estos últimos son los únicos realmente interesantes, y es de uno de ellos de quien me ocuparé en las páginas que siguen. Su reputación de sabio, y de gran maestro, tiene ya mucho más de veinte siglos y su frase más conocida tal vez sea esta: "Todos los hombres por naturaleza desean saber"[22].

Es indudable que nadie habría podido pronunciar con mayor autoridad una frase como esta que el propio Aristóteles. Su deseo de saber fue tan grande que no hubo algo que le pareciera más natural que atribuírselo a todos los demás hombres. Tal vez en eso se haya equivocado, si juzgamos por el poco apetito de saber que caracteriza a tantas generaciones posteriores. Con todo, siempre hay algunos que seguiremos creyendo que no hay en el hombre un impulso que sea más fuerte que este: el deseo de saber. Es cierto que es tan poderoso que en muchos casos se transforma en mucho más que un deseo, se convierte en una tentación, y hasta en una obsesión; pero ello es solo una prueba más de lo natural que puede resultar. Pero dejemos de momento esta reflexión sobre qué tan natural pueda ser un deseo tan poderoso y volvámonos sobre la frase de Aristóteles para comprenderlo a él mismo como pensador y como educador.

Su deseo de saber fue tan poderoso que lo llevó a indagar los asuntos más complejos: las reglas más generales que rigen el modo como pensamos el mundo y lo estructuramos en nuestra mente y, de acuerdo con ello, las formas de razonamiento que resultan legítimas y aquellas que deben ser evitadas; el orden y la finalidad que hay en el universo, lo que lo condujo a observar el firmamento para comprender su organización y a buscar las leyes y fuerzas más generales que rigen el comportamiento de los cuerpos naturales; la distribución y organización de las diversas especies naturales (plantas y animales de todo tipo), que lo llevó a elaborar la primera gran taxonomía del reino animal y las primeras teorías sobre la génesis, estructura y funcionamiento de los animales; la naturaleza de las más diversas

[22] Aristóteles. *Metafísica* (980a 21). Madrid, Gredos, 1998.

funciones vitales (nutrición, percepción, imaginación, pensamiento, movimiento de los seres vivos, etc.), lo que dio lugar a la primera comprensión de conjunto de aquello en que consiste el estar dotado de alma y, con ello, las primeras y fundamentales teorías psicológicas; los conceptos más generales en términos de los cuales podemos comprender el mundo en su dinamismo y diversidad, lo que condujo al primer gran sistema de pensamiento metafísico que conozcamos; y también, por supuesto, al primer gran sistema de pensamiento ético y estético; en fin, la lista podríamos seguirla extendiendo por mucho tiempo más.

Pero Aristóteles no fue solo un gran teórico; fue también y sobre todo un hombre de sentido práctico, que, al tiempo que profundizaba en los problemas sobre los que a la vez investigaba y enseñaba, hizo un esfuerzo por comprender las emociones humanas, por reconocer sus deberes como ciudadano en el marco de una vida democrática y por fundar y sacar adelante una poderosa institución educativa, el Liceo, en donde pudiese ejercer al tiempo su vocación de científico, filósofo y educador.

Y es de esta última dimensión del estagirita de la que quiero ocuparme a continuación: del Aristóteles maestro que enseñó por varios años (primero en la Academia platónica y luego en su propia escuela), del maestro de maestros que legó a la posteridad una obra que no ha dejado nunca de ser inspiradora a pesar del paso de los siglos, del filósofo y científico que hizo de su enseñanza algo tan universal y duradero que hoy nos seguimos ocupando de él intentando aprender de su arte de enseñar.

1. EL PROFESOR DE PROFESORES

Para reflexionar sobre el Aristóteles educador, permítanme que, a manera de inspiración, recoja unas palabras de otro gran profesor, este mucho más cercano a nuestra época: el historiador francés de la ciencia y la filosofía Alexandre Koyré. En una de sus lecciones sobre el pensamiento medieval, decía lo siguiente:

> […] Aristóteles fue el único filósofo griego cuya obra completa -por lo menos toda la que se conocía en la antigüedad- fue traducida al árabe y más tarde al latín. La de Platón no tuvo este honor, y fue, por tanto, menos conocida.
>
> Esto tampoco es resultado de la casualidad. La obra de Aristóteles forma una verdadera enciclopedia del saber humano. Excepto medicina y matemáticas, encontramos en ella de todo: lógica -lo cual es de una importancia capital-, física, astronomía, metafísica, ciencias naturales, psicología, ética, política… No es

> asombroso que, para la segunda Edad Media, deslumbrada y aplastada por esta masa de saber, subyugada por esta inteligencia verdaderamente fuera de lo común, Aristóteles se convirtiera en el representante de la verdad, la cima y perfección de la naturaleza humana, el príncipe *di color che sanno*, como dirá Dante. El príncipe de los que saben. Y, sobre todo, de los que enseñan. Pues Aristóteles, además, es una ganga para el profesor. Aristóteles enseña y se enseña; se discute y se comenta[23].

Por eso no es extraño que, una vez introducido en las escuelas, arraigara en ellas inmediatamente -además, en cuanto autor de la lógica, estaba en ellas ya desde siempre- y que ninguna fuerza humana haya podido expulsarlo de ellas. Las prohibiciones, las condenas, fueron letra muerta. No se podía quitar a Aristóteles a los profesores sin darles otra cosa en su lugar. Ahora bien, hasta Descartes no había nada, absolutamente nada, que darles[24].

Me encanta lo que dice Koyré, y me da mucho qué pensar. Permítanme retener y comentar algunas de sus afirmaciones dándoles una forma propia.

En primer lugar, *Aristóteles se nos da como algo para ser enseñado, como una especie de "enciclopedia"*. Soy consciente de que el término de inmediato nos resulta sospechoso, pues lo hemos identificado con un conjunto de libros mamotréticos llenos de una información cada vez más desactualizada, tanto que hoy ya prácticamente ni se imprimen, pues Google y Wikipedia se han vuelto los lugares de consulta universal. Sin embargo, lo que significa "enciclopedia" en su sentido original es algo bien distinto y mucho más fundamental. El término mismo, como casi todo lo que es esencial, proviene del griego, pues se trata de una palabra compuesta de dos partes distintas: "enkyklios" (algo que está en circulación) y "paideia" (cultura, saber, formación, educación). Una *enkyklios-paideia*, una enciclopedia, es, entonces, no un saber muerto, sino plenamente vivo: es un saber, una cultura, una formación que está en circulación, en perpetuo movimiento.

Y es que eso es precisamente la obra de Aristóteles: *un saber que circula*. Y circula en varios sentidos distintos: no solo porque pasa de mano en mano a lo largo de múltiples siglos y muy diversas culturas, sino porque está en permanente reconstrucción y reinterpretación. Lo que dijo Aristóteles hace ya tanto tiempo produce nuevos saberes e ideas en la medida en que su pensamiento se mueve en muy diversas direcciones: hoy a Aristóteles lo siguen

[23] Koyré, Alexandre: *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Siglo XXI,1997.

[24] *Ibidem.*, pp. 21-22.

leyendo los filósofos, los científicos y hasta el simple hombre de la calle que busca en sus textos algo que le inspire en sus tareas; y, sobre todo, porque, como "saber en circulación", al modo de un carrusel, es un pensamiento que podemos abordar desde diversos puntos (a algunos les pueden interesar sus ideas éticas, a otros su metafísica o su biología), pero todos nos vemos introducidos por cualquiera de sus escritos a una obra que es en sí misma algo sistémico e iluminador, a una visión del mundo que es a la vez compleja, profunda y tremendamente ágil y práctica.

Es en buena medida a esta idea de un "saber en circulación", que puede ser abordado desde distintas perspectivas, por distintas personas y en distintas épocas, que se debe, sin duda, *la universalidad de su enseñanza*. No solo Aristóteles escribió una obra en que se abordan de forma original casi todos los campos de la investigación humana, sino que lo hizo de una forma tal que, con el paso del tiempo, trascendió las fronteras de su patria para convertirse en un patrimonio de toda la humanidad, a tal punto que, varios siglos después de su muerte, el medioevo árabe y latino lo hicieran parte esencial de su propio acervo educativo y cultural. Si una parte de su obra fue ya conocida desde los primeros siglos de la era cristiana a través de las traducciones que hiciera Boecio de algunos de sus escritos lógicos, ya los filósofos árabes la tradujeron y comentaron ampliamente y, cuando se empezaron a conocer sus principales obras hacia el siglo XII (sobre todo a través de las traducciones del dominico Guillermo de Moerbeke), se hizo del estudio de estas una de las bases principales de las nacientes universidades medievales. Desde entonces, además, los escritos aristotélicos son lectura obligatoria en la formación de todo hombre culto en Occidente, no solo porque sus ideas siguen siendo un punto de referencia esencial en la investigación científica y en la discusión filosófica de los últimos siglos, sino porque difícilmente hay un estudiante universitario que, por una u otra razón, no se haya visto llevado a leer amplios pasajes de obras suyas tan representativas en la formación de diversos tipos de profesionales como la *Ética nicomaquea*, la *Política*, la *Metafísica* o la *Poética*.

Aristóteles es, como bien dice Dante, *el maestro de los que saben*; y, por extensión, el maestro de los que enseñan, el maestro de los maestros, el profesor de los profesores. No es un título cualquiera, ni constituye exageración alguna. No es extraño descubrir que profesores de muchas disciplinas, no solo de filosofía, encuentran en textos específicos de Aristóteles la inspiración más fundamental para aquello que desarrollan. Recientemente asistí a un curso sobre las estrategias comunicativas que están ligadas al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y,

para mi sorpresa, en las cuatro primeras sesiones de trabajo, el director de este "laboratorio de cultura digital" nos hizo una amplia exposición de la problemática en mención a partir de una lectura personal muy sugerente de la *Poética* de Aristóteles. No se trataba de un filósofo, sino de un comunicador social, pero, según él mismo decía, no encontraba una mejor manera de abordar la problemática de la comunicación en la era digital que la que había descubierto al leer esta corta, pero muy iluminadora, obra de Aristóteles.

Tal vez la principal atracción que produzca la obra de Aristóteles a todos aquellos que se le acercan con un espíritu inquisitivo radique en el hecho de que la enseñanza de Aristóteles es en sí misma un ejercicio científico. Aristóteles no tiene una ciencia que luego enseña, sino que su ciencia es precisamente aquello que enseña, y aquello que se enseña. No me canso de señalar a mis estudiantes en los seminarios de Aristóteles que doy permanentemente que lo que estudiamos de él son aquellos escritos que él mismo produjo para sus clases, pues lo que escribió para un más amplio público se perdió casi en su totalidad. Las grandes obras de Aristóteles, tal vez junto a la Biblia los textos más estudiados y comentados de que tengamos noticia, no son en principio más que los apuntes escritos por él para sus clases en el Liceo. Su ciencia es algo susceptible de ser enseñado y su enseñanza es su ciencia misma, es decir, el resultado de su investigación metódica, rigurosa y continua.

Cuando hablo de la ciencia aristotélica es muy posible que todos pensemos en esta como algo concluido, terminado, como una cierta doctrina o concepción del mundo de carácter monolítico que debe ser admitida o rechazada como un todo. La ciencia aristotélica, sin embargo, así como está en circulación, está también en permanente construcción y reconstrucción; y, como tal, tiene mucho que aportar en las discusiones actuales. No tiene por qué resultar extraño que filósofos como Martha Nussbaum, Alasdair Mac Intyre y muchos otros se inspiren, por ejemplo, en las obras éticas y políticas de Aristóteles para desarrollar sus propias ideas filosóficas, hacer su aporte a las discusiones contemporáneas y ofrecer puntos de vista alternativos ante temáticas tan propias de nuestra época como la crisis ética, los problemas ecológicos, la igualdad de género o el trato a los animales. Tampoco tiene por qué sorprendernos que un eminente biólogo contemporáneo haga un viaje a la misma laguna en que hizo Aristóteles hace ya muchos siglos sus principales observaciones sobre diversas especies animales, e incluso escriba un libro y haga un programa de televisión sobre ello, para mostrar que este fue el lugar donde se inventó, más que en cualquier

otro, la ciencia natural[25]. Y es que Aristóteles no nos ofrece un saber concluido que debe ser enseñado como una doctrina cerrada, sino que nos aporta su saber como una propuesta viva de investigación que tiene un carácter autocorrectivo. *En los escritos aristotélicos uno ve la ciencia haciéndose*, es decir, ve cómo procede alguien que tiene una mentalidad científica a la vez muy rigurosa y profundamente autocrítica.

En sus más importantes escritos, Aristóteles empieza por determinar y justificar el objeto de su investigación (a menudo define su objeto como algo que está buscando, como cuando se refiere a la sabiduría como algo que está buscando en los primeros capítulos de la *Metafísica*) para preguntarse de inmediato cuál es el método que resulta adecuado para la comprensión de ese tipo específico de objetos; es muy común, además, que empiece por plantearse una a una las dificultades o aporías que se plantean en su campo de investigación, es decir, precisamente aquellos problemas que debería ir resolviendo en el curso de su investigación; y, luego, aborde, paso a paso y de forma rigurosa, el examen de cada una de las dificultades presentadas hasta encontrarles una solución satisfactoria tanto del punto de vista lógico (porque no incurre en contradicciones) como desde el punto de vista empírico (porque no contradice hechos que pueden ser por todos observados).

Este modo de proceder no es dogmático, porque no tiene una solución previamente establecida para cada uno de los problemas que se plantea, sino que se va aproximando poco a poco a sus soluciones y en la medida misma en que va acumulando nuevas observaciones, planteando nuevas preguntas y sometiendo a examen puntos de vista alternativos que surgen tanto de las investigaciones de otros como de las conclusiones preliminares que él mismo ha elaborado. Ello no le impide, sin embargo, replantear el conjunto de su investigación a partir de nuevos postulados que van surgiendo del proceso mismo de la investigación y que lo llevan a replantear sus conclusiones preliminares. En sus obras siempre he encontrado lo que considero el mejor modelo de lo que es una investigación que -lejos de guiarse por un ideal de evidencia absoluta, por el uso de un método que

[25] Me refiero al biólogo francés Armand Marie Leroi, autor del muy interesante libro *La laguna. Cómo Aristóteles inventó la ciencia* (ver bibliografía). Dicho libro es fruto de sus continuos viajes a aquella laguna, situada en la isla de Lesbos, en que se sabe que Aristóteles hizo sus más importantes investigaciones zoológicas un tiempo después de que saliera de la Academia de Platón, a la muerte de su maestro. Leroi hizo, además, un video sobre este asunto para la BBC de Londres, que se puede observar por Youtube bajo el título "La laguna de Aristóteles".

nos pone a salvo de nuestros posibles errores- es en sí misma un proceso autocorrectivo, autocrítico y autorreflexivo que es capaz de incorporar la revisión de los puntos de vista ya elaborados y el descubrimiento del error como parte integral del proceso investigativo.

Hace unos años, y a propósito de la llamada "crisis de la racionalidad" que tanto denunciaban los filósofos postmodernos, y en clara oposición a los planteamientos de Gianni Vattimo, el italiano Enrico Berti, uno de los mejores conocedores de Aristóteles en el mundo contemporáneo, escribió un bello libro, *Las razones de Aristóteles*, para mostrar cómo este tenía la más amplia concepción de la racionalidad que fuese posible y estaba lejos de ser el responsable de una visión estrecha de la racionalidad humana. Para ello, Berti mostraba de una forma muy interesante, y haciendo una estricta hermenéutica de los escritos aristotélicos, de qué forma el estagirita abordaba cada uno de los campos esenciales de la investigación humana (la ciencia demostrativa, el estudio de la naturaleza, la indagación por los principios y conceptos más generales por medio de los cuales comprendemos el mundo, la racionalidad práctica y la habilidad artística) e intentaba determinar los principios y el método de investigación que resultaban pertinentes a cada uno de estos campos[26].

Lo que logra mostrar muy bien Berti, y lo que puede percibir todo lector juicioso de la obra de Aristóteles, es que el estagirita no recurre al fácil expediente de hacer uso de un mismo método para investigar un conjunto de objetos que tienen rasgos por entero diferentes, sino que, por el contrario, hace siempre el esfuerzo por plantearse cuál es el método que es más adecuado a la materia de su investigación; y, por ello también, que no pretende encontrar en sus investigaciones una precisión mayor a aquella que la materia consiente. Así lo deja claro en el capítulo 3 del Libro I de la *Ética nicomaquea*:

> No debemos, en efecto, buscar la misma precisión en todos los conceptos, como no se busca tampoco en la fabricación de objetos artificiales. Lo bueno y lo justo, de cuya consideración se ocupa la ciencia política, ofrecen tanta diversidad y tanta incertidumbre que ha llegado a pensarse que solo existen por convención y no por naturaleza. [...] En esta materia, por tanto, y partiendo de tales premisas, hemos de contentarnos con mostrar en nuestro discurso la verdad en general y aun con cierta tosquedad. Disertando sobre lo que acontece

[26] El libro fue publicado originalmente en italiano como *Le ragioni di Aristotele* en 1989. Lo leí inicialmente en la traducción al portugués que se hizo en Sao Paulo en 1998. Para la versión en español, véase la bibliografía al final de este artículo.

en la mayoría de los casos, y sirviéndonos de tales hechos como de premisas, conformémonos con llegar a conclusiones del mismo género.

Con la misma disposición es menester que el estudiante de esta ciencia reciba todas y cada una de nuestras proposiciones. Propio es del hombre culto no afanarse por alcanzar otra precisión en cada género de problemas sino la que consiente la naturaleza del asunto. Igualmente absurdo sería aceptar de un matemático razonamientos de probabilidad que exigir de un orador demostraciones concluyentes.

Cada cual juzga acertadamente de lo que conoce, y de estas cosas es buen juez. Pero, así como cada asunto especial demanda una instrucción adecuada, juzgar en conjunto solo puede hacerlo quien posee una cultura general[27].

Dice Koyré que Aristóteles es "una ganga para el profesor", pues "enseña y se enseña; se discute y se comenta". Lo de la ganga es cierto: los que hemos dedicado años de nuestra vida a estudiar y a enseñar a Aristóteles sabemos que, en cierto modo, el éxito está asegurado, pues su obra es tan importante, y está tan bien concebida y elaborada, que difícilmente fracasaríamos a la hora de acompañar a quienes se inician en su comprensión. Tendríamos que ser muy malos maestros para que al alumno le resultara inútil o carente de valor lo que encuentra en Aristóteles. Su pensamiento es tan profundo, y está tan bien expuesto, que podemos estar seguros que todo aquel que ponga el esfuerzo que se requiere para la comprensión de un pensamiento que es en sí mismo complejo se verá ampliamente recompensado, incluso en el caso de que no le convenzan sus argumentos, pues la sola lectura de la obra aristotélica es en sí misma un ejercicio intelectual del más elevado nivel.

Pero no se trata solo de esto. En los textos científicos y filosóficos de Aristóteles podemos encontrar uno de los mejores ejemplos de lo que es un pensamiento auténticamente dialógico. No me refiero con ello al modo de exposición, pues, si bien Aristóteles escribió diálogos al estilo de su maestro Platón en su época juvenil, no son ciertamente diálogos los escritos de Aristóteles que conservamos y solemos estudiar. Cuando digo que el pensamiento aristotélico es dialógico no me refiero, entonces, a su forma de escribir, sino al hecho de que su pensamiento se construye en el diálogo permanente con otros puntos de vista. Lo que él mismo llama "dialéctica" es precisamente ese ejercicio por medio del cual va construyendo sus propias ideas a través del examen de dos tipos de opiniones fundamentales: aquellas que están muy extendidas (y, puesto que son aceptadas por muchas

[27] Aristóteles. *Ética a Nicómaco* (1094b 12 – 1095a 2). México, UNAM, 2012.

personas, merecen ser examinadas con sumo cuidado) y las que son defendidas por personas que tienen reputación o fama de ser sabios (por la calidad que, sin duda, deben tener dichas opiniones y porque seguramente él mismo espera aprender mucho de dicho examen). Este examen de las opiniones consolidadas es esencial tanto en un texto teórico fundamental como su estudio *Acerca del alma* (donde dedica todo el primer libro, de tres que tiene, al estudio cuidadoso y crítico de los puntos de vista que sobre los procesos psicológicos tienen todos aquellos que le precedieron) como en la obra cumbre de su filosofía práctica, la *Ética nicomaquea*, en donde examina las principales opiniones que sobre la felicidad tienen sus contemporáneos.

Y, si el pensamiento aristotélico se nutre y se construye en el diálogo con otros -es decir, en la discusión, el comentario y el ejercicio argumentativo con otros-, debe ser enseñado y estudiado de una forma que le resulte semejante. Es cierto que, ante un pensamiento tan sólido, siempre existe la tentación de leer a Aristóteles como una verdad estable y segura. Que muchos lo reconocieran por siglos como "el filósofo" por excelencia, y que incluso algunos pretendieran que bastaba con escudriñar con cuidado sus escritos para encontrar la respuesta adecuada a cualquier interrogante humano, es algo que debemos criticar, pero también algo que resulta comprensible a la luz de las circunstancias del momento y de la capacidad de comprensión abrumadora del estagirita.

No pertenecemos, sin embargo, a una época en que pretendamos que se pueden encontrar todas las respuestas en un mismo sitio y, mucho menos, que todas las soluciones pueden ser dadas por un gran maestro que todo lo sabe y todo lo comprende. El pensamiento aristotélico, para que sea realmente productivo, debe ser estudiado a la luz de nuestras preocupaciones contemporáneas; y es a la luz de dichas preocupaciones que recobra todo su sentido. No me canso de insistirles a mis estudiantes en un hecho que considero fundamental: que muchas de las comprensiones básicas en que nos hemos formado (por ejemplo, en asuntos como nuestra concepción de la vida, el análisis del lenguaje o ciertas nociones básicas para nuestra comprensión del mundo como las de sustancia, forma o accidente) fueron formuladas por primera vez por Aristóteles, han llegado a nosotros a través de los siglos e incluso han terminado por convertirse en algunos casos en las ideas básicas a través de las cuales se nos ha instruido desde niños. Nuestra mente ha sido modelada, muchas veces sin que siquiera lo sepamos, por las nociones más fundamentales de la filosofía aristotélica.

Estudiar a Aristóteles es, en este sentido, una manera de volver a examinar aquellas ideas más fundamentales en que fuimos formados. Pero

esto no debe hacerse de manera acrítica. Una obra, como la de Aristóteles, que fue concebida en el ejercicio más riguroso de la argumentación, el comentario y la discusión debe ser comprendida en un ambiente argumentativo. Aristóteles no es para aprendérselo, sino para estudiarlo con cuidado, examinar lógicamente sus argumentos, discutir sus principales tesis y, sobre todo, apropiarse de sus conceptos para examinar aquello en lo que creemos y la forma en que actuamos, así como nuestros pensamientos y sentimientos más arraigados. A Aristóteles se le comprende mejor en un ambiente dialógico, en un ambiente de examen y discusión, porque él mismo es un pensador dialógico.

Parecería seguirse de lo anterior que Aristóteles se enseñara solo, o no fuese preciso enseñarlo, pues su obra es algo que habla por sí mismo. No considero que esta sea una conclusión legítima. Si bien Aristóteles fue un amante del aprender (su declaración según la cual "todos los hombres por naturaleza desean saber" es la más poderosa declaración que alguien pueda hacer sobre el valor del aprendizaje), no por ello despreció la enseñanza, a la que en cierto modo podríamos comprender, a su modo, como un arte.

Un buen maestro, y Aristóteles fue uno de los mejores, es alguien a quien le fascina enseñar; y él es precisamente el maestro de los maestros, el maestro de aquellos que nos fascina la enseñanza. ¿Qué tiene que decirnos entonces, con respecto al arte de enseñar? ¿En qué consiste este? ¿En qué sentido podemos pensar en la enseñanza como un arte? ¿Y qué es propiamente un arte desde la perspectiva aristotélica? Detengámonos por un momento a examinar preguntas tan fundamentales.

2. EL ARTE COMO "HÁBITO PRODUCTIVO ACOMPAÑADO DE RAZÓN VERDADERA"

Para Aristóteles, el mundo no es una cosa sometida al azar o al capricho de los dioses. Posee un orden y ese orden es inteligible. Y la posibilidad de entender ese orden radica en las cosas mismas, que poseen una esencia, una forma propia que puede ser indagada y conocida. De allí que su preocupación radique sobre todo en cómo y por qué puede ser conocido dicho orden presente en el cosmos a partir del examen de lo que se nos muestra de un modo más natural e inmediato; y, sobre todo, cómo, en el ejercicio de indagación y contemplación de dicho orden, realizamos el fin último de nuestras vidas: la felicidad.

La posibilidad que tiene el hombre de conocer el mundo reposa, en primer lugar, en sí mismo, en su propio deseo de conocer: "todos los hombres por naturaleza desean saber", insiste Aristóteles una y otra vez[28]. Dicha tendencia natural al conocimiento se comprueba fácilmente por el simple amor que tenemos a nuestros propios sentidos (especialmente al de la vista que es el que nos procura mayor conocimiento), amor que no depende ni siquiera de la utilidad que ellos nos puedan prestar. Nuestra propia posibilidad de conocer reposa así, en primer, pero no en único ni principal, lugar, en los sentidos mismos; pero habrá de seguir todo un proceso ascendente, en el cual los sentidos y la razón llegan a unificarse y a cualificarse para llegar al conocimiento de las formas inherentes a las cosas.

Dentro de dicho proceso, gradual y ascendente, distingue Aristóteles varios niveles. Está, para empezar, *la sensación*, que es propia de los animales y que no constituye conocimiento propiamente dicho, puesto que en principio no es más que una pura afección de los sentidos de carácter momentáneo y pasajero, y, por ende, no reporta ningún conocimiento si no está dotada de la capacidad de recordar. Viene, en segundo lugar, *la memoria*, que no pertenece a todos los animales, sino solo a algunos; quienes poseen memoria tienen la capacidad de recordar y, por ello, se encuentran ya en un nivel de conocimiento mayor; sin embargo, la sola memoria no hace un ser inteligente, pues para serlo se precisa de la facultad de aprender y, para ello, se requiere, además de la memoria, el sentido del oído. Está, en tercer lugar, *la experiencia*, de la que los animales no humanos participan ya en una muy escasa medida, pues, por lo general, viven reducidos a las simples imágenes y recuerdos. Este es ya un nivel de conocimiento propiamente humano; y, para el hombre, la experiencia constituye la base misma sobre la cual se eleva todo saber práctico y teórico, todo arte y todo razonamiento.

Desde luego, la experiencia tiene su origen en la memoria, pues, como bien dice Aristóteles, "una multitud de recuerdos del mismo asunto acaban por constituir la fuerza de una única experiencia"[29]. Ahora bien, la experiencia es posible porque, a la posibilidad de recordar, se le une la facultad

---

[28] Todas las ideas que expondré en esta segunda parte de mi texto se basan en una lectura personal de dos pasajes muy importantes de la obra de Aristóteles: el capítulo 1 del Libro I de la *Metafísica* y el capítulo 4 del Libro VI de la *Ética nicomaquea*. Puesto que los iré exponiendo y comentando libremente, solo citaré en el texto mismo el pasaje exacto del que fueron tomados en las traducciones y ediciones indicadas en la bibliografía.

[29] Aristóteles. *Metafísica* (980b 30)…

de aprender: solo se da verdadera experiencia cuando hemos aprendido algo. La experiencia consiste en el conocimiento de las cosas particulares y, por tanto, su lugar es el de la vida práctica. Quien tiene experiencia, el experto, ha aprendido su tarea en la práctica misma y sabe desenvolverse en ella con habilidad y soltura; en su ámbito, el experto tiene más éxito y casi siempre hace mejor las cosas que quien ha aprendido un oficio a través de unos cuantos conceptos teóricos. El experto sabe que a tal o cual, a algo o a alguien singular, le sirvió en determinadas circunstancias tal o cual cosa, y puede de ello inferir con alto grado de certeza que esa misma cosa puede servirle a otro u otros en circunstancias similares; puede saber, por ejemplo, que tal medicina es adecuada para curar tal enfermedad, así no sepa cuáles son las causas de la enfermedad y los efectos propios de la medicina. Por el contrario, "si alguien tuviera la teoría careciendo de la experiencia -dice Aristóteles-, y conociera lo general, pero desconociera al individuo contenido en ello, errará muchas veces en la cura, ya que lo que se trata de curar es el individuo"[30].

Así pues, la experiencia es el conocimiento de las cosas particulares y el experto es quien conoce de ellas. El experto ignora la causa y el sentido universal de las cosas; sabe el *qué*, y por eso resuelve con eficiencia problemas prácticos, pero ignora el *por qué*. Por ello, el experto no posee propiamente sabiduría, no es sabio, hace sin saber lo que hace, hace por impulso natural o simplemente por costumbre; hace algo que ha aprendido, pero que, precisamente porque ignora su sentido y sus causas, porque desconoce su por qué, le es imposible enseñarlo. El experto es el peor de los maestros. La particularidad de la experiencia tiene, además, otro aspecto: pertenece a quien ha hecho la experiencia y solo a él. No es comunicable, pues es *mi* experiencia y como tal puede, en determinadas circunstancias, prevenir a otro, pero no propiamente enseñarle algo.

Ahora bien, es a partir de la experiencia que los hombres se abren a otros niveles superiores de conocimiento: el arte, la ciencia y la filosofía (o sabiduría). Y vamos llegando con esto al punto que nos interesa: el del sentido del arte, y del arte de la enseñanza.

La palabra utilizada por Aristóteles, la que ordinariamente se traduce por arte, es *tekhné*. Con esta palabra no se refiere el estagirita a lo que nosotros acostumbramos a llamar "arte", o sea, al cultivo de las cosas bellas o las "bellas artes" (la pintura, la escultura, etc.); se refiere, más bien, a la capacidad de hacer algo con destreza o soltura, a la habilidad técnica de hacer

[30] *Ibídem*. (981a 21-24).

algo bien por la aplicación de un cierto número de reglas. Al arte, a diferencia de la experiencia, corresponde el conocimiento de cosas universales, pues el arte comienza cuando de una gran suma de nociones experimentales se desprende un solo juicio universal que se aplica a todos los casos semejantes. Así pues, al arte corresponde ya la ubicación y clasificación de las experiencias bajo un núcleo común; por ejemplo, por arte se conoce que a tales clases de hombres (flacos, gordos, jóvenes, viejos) o a tales constituciones corporales (diabéticos, cardiacos, etc.) corresponde tal o cual enfermedad o se encuentran más propensos a ella.

Al nivel inmediato de la vida práctica no se revela muy claramente la diferencia que existe entre quien tiene experiencia (el experto) y quien posee un arte (el artista). El artista no es necesariamente más hábil que el experto; más aún, a menudo lo es bastante menos. Y esto porque su arte no está centrado en las cosas particulares, que son aquellas con las que tratamos en la vida práctica, sino en las cosas generales, lo que además nos muestra que su conocimiento, por el grado de generalización que posee, ya alcanza un primer nivel de teoría. En esto último, en el grado de teorización que le es propio, reside la fuerza del arte y su superioridad sobre la experiencia:

> ...el saber y el conocer -dice Aristóteles- se dan más bien en el arte que en la experiencia y tenemos por más sabios a los hombres de arte que a los de experiencia, como que la sabiduría acompaña a cada uno en mayor grado según el nivel de su saber. Y esto porque los unos saben la causa y los otros no"[31].

Aquí está a la vez la debilidad y la fortaleza del arte con respecto a la experiencia: si bien esta última acierta mucho más en los casos particulares (ese es el campo de su pericia), el arte, por ser más universal, tiene la posibilidad de ser enseñado. El experto no es un buen profesor, pero el artista puede serlo. Veamos por qué.

El arte, como la ciencia y la filosofía, ya no son para Aristóteles simples medios de aproximación al conocimiento; son medios de obtener la verdad, pues ya no se limitan a procurarnos un mero conocimiento de cosas particulares, sino que van a la búsqueda de principios más universales que den cuenta de las causas de las cosas. El arte lo hace de un modo más sencillo: nos hace comprender las reglas más generales en las cuales se basa la práctica de un oficio que tiene por fin la elaboración de un producto determinado, que bien puede ser un objeto físico, como el mueble del

[31] *Ibídem* (981a 25-29).

carpintero, o bien el discurso que elabora un orador. La ciencia, en cambio, busca causas y principios; y la filosofía es la ciencia de las primeras causas y los primeros principios.

Pero quedémonos por lo pronto en la noción aristotélica de arte, que es la que por ahora nos interesa. Acabo de decir que arte, ciencia y filosofía son, para Aristóteles, "medios de obtener la verdad". Si dijera esto en estricto lenguaje aristotélico, tendría que decir que son "virtudes intelectuales", pues todos ellos constituyen un cierto tipo de hábitos por medio de los cuales los hombres pretendemos comprender y modelar el mundo a partir de descubrir las leyes internas de su funcionamiento; así, por ejemplo, la ciencia es un hábito demostrativo, la filosofía un hábito discursivo y el arte un hábito productivo. Y, como ya prometimos, nos quedaremos en este último.

El arte, la *tekhné*, nos dice Aristóteles, es "cierto hábito productivo acompañado de razón verdadera"[32]. Veamos todo lo que está contenido en esta simple definición. En primer lugar, está la noción de hábito. Un *hábito* no es una conducta cualquiera, un modo mecánico de hacer cosas, sino una cierta manera de poner en práctica lo que hacemos a la que se llega a través de la práctica de acciones semejantes (no puramente rutinarias o repetitivas, sino acciones siempre perfectibles); el hábito es precisamente eso que se va adquiriendo en la medida en que operamos sobre las cosas cada vez con mayor presteza, eficacia y conciencia; aprender bien un oficio cualquiera es sobre todo adquirir y hacer conscientes los buenos hábitos que implica dicho oficio. Tener un arte es, entonces, ante todo ser competente en la práctica de aquellos hábitos que facilitan el logro de las metas que dicho arte se propone. Sin embargo, un arte no es un hábito cualquiera (no es, por ejemplo, un hábito teórico o práctico, esto es, conducente a la contemplación de la verdad o la realización de la felicidad); sino un *hábito productivo*, es decir una manera de actuar que ha de conducir a un resultado palpable, a la realización de una obra, de un producto. Sin obra no hay arte, pues al artista se le juzga por su obra, y la perfección de la obra es la medida de la perfección de su arte; nadie llamaría pintor a quien nunca ha pintado un cuadro, y un buen cuadro; ni carpintero a quien no puede mostrar sus obras y garantizar su calidad.

En la noción aristotélica de arte hay, además, un elemento cognitivo fundamental: el arte, el hábito productivo, ha de ir *"acompañado de razón (logos) verdadera"*. ¿Qué quiere decir esto? Ante todo, que el arte es una

[32] Aristóteles. *Ética a Nicómaco* (1140a 21-22)...

forma de racionalidad que tiene sus propias reglas, es decir, que hay formas adecuadas e inadecuadas de practicar un arte; y que al verdadero artista corresponde distinguirlas claramente y en cada circunstancia. El arte no es un producto del azar, sino un ejercicio de imitación productiva de la naturaleza; y, si queremos imitar bien a la naturaleza, tenemos que comprenderla de la mejor forma posible; y, si, además, queremos imitarla productivamente, tenemos que saber operar sobre ella por medio de reglas que le sean adecuadas. El arte debe adecuarse a la naturaleza de las cosas, sin violentarlas, respetando sus leyes, pero modelando esa misma naturaleza hasta que esta alcance su forma más plena. El arte imita a la naturaleza en la medida misma en que respeta su armonía y la perfecciona. El artista, entonces, tiene que comprender que hay reglas propias de su oficio que él debe no solo conocer, sino practicar de forma rigurosa; y que solo en la medida en que desarrolle una práctica autorregulada, disciplinada, alcanzará la perfección deseada.

AL CIERRE: EL ARTE DE LA ENSEÑANZA: UNA MIRADA ARISTOTÉLICA

Y bien, ¿qué implica todo lo anterior cuando pretendemos comprender el arte de la enseñanza desde una perspectiva como la aristotélica? En primer lugar y fundamentalmente que hay muchísimos elementos para pensar la enseñanza como arte en toda la filosofía aristotélica: en su lógica, su filosofía de la naturaleza, su metafísica, su ética, su psicología, su retórica, su política o su poética. Solo a manera de ilustración podría señalar algunos elementos que podrían ser objeto de una posterior indagación: ¿de qué manera el modo en que Aristóteles describe y clasifica a los animales, y explica su estructura y comportamiento, puede iluminarnos en el modo como hoy intentamos comprender la naturaleza y, en general, cómo un educador en el campo de las ciencias naturales puede acercar a sus alumnos a la comprensión de la naturaleza como un todo unificado?, ¿qué puede aportar a la educación contemporánea el examen cuidadoso que hizo Aristóteles tanto de los razonamientos falaces de los sofistas como de reglas lógicas que seguimos al razonar?, ¿cómo podría replantearse en nuestro pensamiento educativo la relación que existe entre enseñar, aprender y pensar a partir de una teoría como la aristotélica del acto y la potencia?, ¿qué aporta a una visión renovada de la enseñanza el estudio aristotélico de funciones psicológicas tan importantes como la imaginación, la memoria o el juicio práctico?, ¿de qué forma la visión aristotélica de la ética representa un aporte significativo en la comprensión de una nueva ética ciudadana?, ¿de qué manera su comprensión del arte y de la producción

de obras tiene algo que aportar a la comprensión de las artes modernas de la comunicación?

Cada una de estas preguntas, desde luego, abriría un inmenso campo para la indagación filosófica y podría enmarcarse dentro de un gran proyecto de reconfiguración del pensamiento aristotélico como un arte de la enseñanza. Por supuesto, este es un plan tan amplio y ambicioso que aquí es imposible desarrollarlo; pero ciertamente, en la medida en que se profundiza en la obra aristotélica, se descubren nuevos campos de incidencia y reflexión que bien podrían seguirse explorando en el curso de los años. La tarea que emprenderé a continuación, y con la cual concluyo esta reflexión intempestiva, es mucho más modesta: expondré solo un principio clave de este arte de la enseñanza, el del "aprender haciendo", para, a partir de ello, hacer algunas anotaciones finales sobre el arte de la enseñanza desde una perspectiva aristotélica. Dice Aristóteles al comienzo del Libro II de la *Ética Nicomaquea*:

> [...] todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido lo aprendemos haciéndolo, como, por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo y citaristas tañendo la cítara. [...] de las mismas causas y por los mismos medios nace y se estraga toda virtud, como también todo arte. Del tañer la cítara resultan los buenos y los malos citaristas, y análogamente los arquitectos y todos los demás artífices. Construyendo bien serán buenos arquitectos, y construyendo mal malos. Si así no fuese, para nada se necesitaría del maestro, ya que todos serían nativamente buenos o malos artífices[33].

La enseñanza es una práctica, un oficio, que se aprende en la propia práctica; que se aprende haciéndolo, y precisamente en la medida misma en que buscamos perfeccionarlo reflexionando sobre él. A enseñar, es cierto, se aprende enseñando. Sin embargo, puesto que la práctica de enseñanza también puede tornarse rutinaria e irreflexiva, es preciso desarrollar una reflexión sobre ella. Como lo subraya Aristóteles en el pasaje que acabamos de citar, la perfección en un oficio proviene de la práctica continua, siempre y cuando esta no sea puramente repetitiva, es decir, siempre y cuando se trate de una práctica que se ha hecho a sí misma *autocorrectiva*, *autocrítica* y *autorreflexiva*.

Las prácticas no se perfeccionan, sin embargo, porque aprendamos teorías que pretendan decirnos cuál debería ser el desempeño ideal en dichas prácticas, sino porque practicamos nuestro oficio de forma tal que

[33] Aristóteles. *Ética a Nicómaco* (1103ª 32-34, 1103b 9-14)...

estamos continuamente atentos a identificar sus defectos y porque somos cuidadosos a la hora de hacer de nuestro oficio un ejercicio de permanente autoperfeccionamiento. Una práctica cualquiera se hace más consciente de sus fines y estrategias, más crítica con sus procedimientos y más audaz en la búsqueda de alternativas en la medida en que quien está comprometido en dicha práctica entiende que ella es parte de su propia autoconstitución como ser humano. Quien hace de su oficio su forma de vida se empeña en llevar su oficio hasta las cotas más altas de perfección posible.

Parafraseando a Aristóteles, podríamos decir que, así como "del tañer la cítara resultan los buenos y malos citaristas", así también de enseñar –y dependiendo del modo como ello se haga- resultan los buenos y malos educadores. Los oficios y las artes no pueden ser enseñados de forma directa por un maestro, sino que deben ser aprendidos en su práctica; en tales casos, el buen maestro no enseña nada de forma directa, sino que es alguien que está atento a nuestra práctica y nos ayuda a corregirla; él mismo seguramente, en otros tiempos, cometió los mismos errores de los aprendices, y por ello está en mejores condiciones para ayudarles a estos a identificar y corregir sus propios errores. El mejor maestro, entonces, cuando se trata de aprender un oficio, no es el que nos dice qué debemos hacer a cada paso, el que nos prescribe continuamente reglas o el que nos enseña en qué consiste lo bueno y lo malo de nuestra manera de practicar un oficio, sino el que nos ayuda a cada paso a corregir nuestro propio aprendizaje.

Y esto, que es verdad de todos los oficios y todas las artes, es particularmente cierto en el caso del arte de enseñar. El arte de enseñar no hay quien lo enseñe, pues no hay quien conozca todos sus secretos. No nos lo enseña nadie, porque nos lo enseñamos unos a otros a través de todo lo que hacemos a lo largo de la vida, porque lo transmitimos a través de gestos y actitudes; porque, en cierto modo, como todo lo esencial, lo aprendemos por imitación. Y por imitación de la naturaleza, que también en esto obra con sabiduría: revelándonos a cada paso un nuevo secreto. "La naturaleza no hace nada en vano" es una frase que repite una y otra vez Aristóteles a lo largo de muchas de sus obras; y es una frase esencial para comprender todo su pensamiento y su manera de ver el mundo. La naturaleza es también madre y maestra en el arte de enseñar: hay que mirar sus procedimientos, siempre justos y oportunos.

No se aprende, pues, a enseñar copiando o repitiendo los métodos de otros, aunque dichos métodos pueden, según sea el caso, ser de gran ayuda en la propia autoformación del educador; pero sí imitando lo que es el resultado del obrar de la naturaleza en cada uno de los otros: observando a los

animales, a las plantas, a los niños, a los comportamientos de los hombres, a sus sentimientos y emociones: enseñamos mejor cuando aprendemos lo que cada uno de estos agentes tiene que enseñarnos. Para desarrollar un buen trabajo educativo es preciso que investiguemos los problemas por nosotros mismos (gran parte del genio de Aristóteles estuvo allí: enseñó lo que él mismo investigaba), por buscar los métodos más adecuados para su examen, por apropiarnos de los recursos que son necesarios para su adecuado planteamiento y solución, por construir las estrategias y herramientas que resultan esenciales para nuestra enseñanza.

El arte de la enseñanza es algo que se construye paso a paso, que se va modelando a partir de las actividades en que el educador se compromete y de los hábitos y rasgos de carácter que se va formando a medida que ejerce su oficio. La enseñanza no es, sin embargo, una práctica autorreferente o solitaria, sino que implica múltiples mediaciones sociales; se da, pues, en el marco de una comunidad que confronta sus resultados y discute los métodos y técnicas apropiados para ella. Se aprende a enseñar "al lado de otro", o junto con otros, que nos sirven a la vez de rivales y de modelos.

Del oficio, que es un fruto de la experiencia, al arte, que es una virtud intelectual, el "hábito productivo acompañado de razón verdadera", hay todavía un largo trecho. El camino del saber tal como nos lo describe Aristóteles tiene una serie de estaciones sucesivas que solo se van superando en la medida en que nos hacemos en cada caso las preguntas pertinentes. No se trata solo de saber lo que sabemos, sino de que sepamos cómo hemos llegado a saber lo que sabemos. Tampoco se trata simplemente de que aprendamos (si ese fuera el fin hay métodos muy efectivos, aunque violentos), sino de cómo podemos aprender inteligentemente. Menos aún se trata de que se nos enseñen muchas cosas o lleguemos a saber mucho, pues la sabiduría no proviene de la acumulación de conocimientos, sino del progreso en la comprensión autorreflexiva. El buen aprendiz del arte de la enseñanza parte siempre de la experiencia, aprende haciendo, pero, puesto que procura siempre que su práctica sea inteligente, está atento a sus propios errores y a buscar las soluciones que resulten más efectivas y consecuentes. Aprende de sus propios errores y de su propio modo de aprender. Su aprendizaje es autocorrectivo, autocrítico y autorreflexivo, pues su interés último no es el conocimiento, sino la más elevada ciencia: esa sabiduría por medio de la cual los humanos una y otra vez aspiramos a parecernos a los dioses.

BIBLIOGRAFÍA

Obras de Aristóteles

The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation, Edited by Jonathan Barnes (2 Vols.), Princeton University Press, 1984.

Acerca del alma, Madrid, Gredos, 1983 (Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez).

Metafísica, Madrid, Gredos, 1998 (Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez).

Ética a Nicómaco, México, UNAM, 2012 (Versión española y notas de Antonio Gómez Robledo).

Política, Barcelona, Altaya, 1993 (Traducción, prólogo y notas de Carlos García G. y Aurelio Pérez J.).

Retórica, Madrid, Alianza Editorial, 2001 (Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé Pajares).

Poética, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000 (Traducción, introducción y notas de Salvador Mas).

Obras sobre Aristóteles

BARNES, Jonathan: *Aristóteles*, Madrid, Cátedra, 1999.

BERTI, Enrico: *Le ragioni di Aristotele*, Roma, Laterza, 1989 (Hay traducción española como Las razones de Aristóteles, Buenos Aires, Edit. Oinos, 2008).

BERTI, Enrico: *Profilo di Aristotele*, Roma, Studium, 2012.

BERTI, Enrico (a cura di): *Guida ad Aristotele*, Bari, Laterza, 2007.

DÜRING, Ingemar: *Aristóteles. Exposición e interpretación de su pensamiento*, México, UNAM, 1990.

GUTHRIE, W.K.C.: *Historia de la filosofía griega*. VI: Introducción a Aristóteles, Madrid, Gredos, 1993.

JAEGER, Werner: *Semblanza de Aristóteles*, México, F.C.E., 2000.

KOYRÉ, Alexandre: *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Siglo XXI, 1997.

LEAR, Jonathan: *Aristóteles: el deseo de comprender*, Madrid, Alianza Editorial, 1994 (Versión española de Pilar Castrillo Criado).

LEROI, Armand Marie: La laguna. *Cómo Aristóteles inventó la ciencia*, Madrid, Guadalmazán, 2017.

LLOYD, Geoffrey: Aristóteles. *Desarrollo y estructura de su pensamiento*, Buenos Aires, Prometeo, 2008.

MARCOS, Alfredo: *Aristóteles y otros animales. Una lectura filosófica de la biología aristotélica*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1996.

_____. El testamento de Aristóteles. Memorias desde el exilio, León, Edilesa, 2000.

_____. Aristóteles. El maestro de los que saben, Bogotá, Panamericana Editorial, 2005.

MOUREAU, Joseph: *Aristóteles y su escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 1979.

NUSSBAUM, Martha: *Aristotle's De Motu Animalium* (Text with Translation, Commentary, and Interpretative Essays by Martha Craven Nussbaum), Princeton University Press, 1985.

ROSS, (Sir) David: *Aristóteles*, Madrid, Gredos, 2013 (Introducción de John L. Ackrill. Traducción de Francisco López Martín).

ZUBIRI, Xavier: *Cinco lecciones de filosofía (I. Aristóteles)*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.

La necroeducación como límite de una filosofía de la enseñanza

Pablo Flores del Rosario[34]

INTRODUCCIÓN

Pensar la educación, implica partir del contexto que le da sentido. Y el contexto sólo puede ser una sociedad que ansía estabilizar sus tensiones y contradicciones. Sin duda que la mejor vía será la reforma de éste. Además la reforma del sistema educativo, responde al modo como la sociedad resuelve esas contradicciones, donde pone en juego la relación de fuerzas que están en contradicción. Pero en un mundo global cada sociedad debe mantener en perspectiva su relación con las otras sociedades, porque sólo de ese modo entenderá que esas relaciones generan un tipo específico de tensiones y contradicciones en su interior, siendo éstas las que permiten comprender sus contradicciones específicas. Tanto las contradicciones del mundo global como las contradicciones específicas de cada sociedad son lo que da forma a la educación que se elige poner en acción.

Frente a este breve escenario, las preguntas vienen de golpe: ¿quién decide cuáles con los retos de la sociedad contemporánea? Si respondemos que la misma sociedad, eso sería caer en la reificación de lo social. Y dado un conjunto de respuestas a esta pregunta, ¿quién decide el tipo de problemas educativos que una sociedad enfrenta? Si respondemos que la institución, cometemos el pecado de cosificación de lo institucional. Por otra parte, si ambas preguntas son respondidas por los expertos, entonces estamos frente a un ejercicio de abstracción, que por la misma razón no podrá tener en cuenta los matices que median entre cada contexto de las instituciones dedicadas a la educación formal.

[34] Profesor de Filosofía de la Educación y de Epistemología de las Ciencias Humanas en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México. Correo electrónico: pablofloresdelrosario@hotmail.com

Desde esta perspectiva, presento, para ser discutidas aquí, una serie de propuestas que responden a las dos preguntas. Las respuestas pasan por varios lugares, la primera nos pone ante la necesidad de volver a pensar el concepto de educación y el modo como lo hemos desplegado, porque así lo hemos entendido, en nuestras prácticas pedagógicas (I); la segunda abre una de las posibilidades a la que llamamos necroeducación y el modo en que se le da forma en un contexto como el de México (II); eliminada la complejidad de la educación puede verse en acción a la necroeducación (III); a partir de aquí vuelvo a aquel concepto de educación (IV) como construcción de algo nuevo e intento abrir otra mirada a lo que se entiende por educar, que posibilitaría volver a una filosofía de la enseñanza.

1. EDUCACIÓN COMO TRANSMISIÓN DE LA CULTURA DE LOS ADULTOS A LAS NUEVAS GENERACIONES: LA TESIS LINEAL EN EL ORIGEN DE LA NECROEDUCACIÓN

La educación está articulada por un hilo que le ha dado su identidad: hacer accesible, a las nuevas generaciones, conocimientos logrados por las disciplinas científicas y las tecnologías, amén de la cultura, las virtudes y las cosmovisiones que una sociedad quiere para la conformación de sus miembros. Desde este hilo surgió la necesidad de construir categorías específicas que le dotaran de sentido: enseñanza y aprendizaje. Y disciplinas que han construido un espacio de discusión para la consolidación del espacio educativo: pedagogía, didáctica, formación, ciencias de la educación. Es claro que detrás de esta percepción subyace una concepción de educación. Que da lugar a dos perspectivas en pugna.

Este conjunto de ideas, consolidadas de este modo por el tiempo, forman parte de lo que Durkheim define como educación, definición que por cierto parte de su observación de los sistemas educativos existentes, relacionándolos unos con otros para buscar lo que tienen en común[35]. A partir de estos análisis el autor llega a la siguiente definición "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social"[36]. Si tomamos esta definición fuera de su contexto, entonces es claro que la función de la educación se reduce a buscar el modo de facilitar la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones. Esta abstracción hace ver que la educación se reduce a un método de formación que consistirá en el aprendizaje de estrategias para facilitar el proceso de enseñanza.

[35] Durkheim, E. *Sociología y educación*. Barcelona, Ediciones Península, 1975, 49.

[36] *Ibídem*., p. 53.

Reducir la educación a una tesis elemental tiene dos implicaciones:

(a) se relaciona en abstracto estrategias de enseñanza y aprendizaje, de aquí es fácil inferir que mejorar las estrategias implica pasar al concepto de innovación pedagógica, esto es, facilitar la transmisión de la cultura,

(b) si la educación es cuestión de estrategia entonces la educación se reduce a la práctica, desnuda de teoría.

En la primera implicación, se establece una relación mecánica, entre estrategias de enseñanza y aprendizaje; porque, si se mejoran estas estrategias se mejora el aprendizaje, esta perspectiva es la que cobija el concepto de innovación pedagógica, pero olvida la complejidad de la educación y por esta vía inicia lo que será la necroeducación. En la segunda implicación, aun cuando se acepta que la educación es cuestión de práctica, no se le reduce a una relación mecánica, hacerlo es negar lo complejo del acto de educar y de nuevo es estar frente a la necroeducación; reconocer lo complejo de la educación es saber que la práctica es algo normativo o no es práctica y la práctica en educación cobija normas de amplio espectro: pedagógicas, sociales, culturales, de contextos de vida, de tradición y autoridad. Como en ambas implicaciones se niega la complejidad de la educación, no aparece nada de lo que se llama filosofía de la enseñanza.

Ahora bien, Durkheim no reduce su concepto de educación a esta definición, porque para él "la educación ha creado en el hombre un ser nuevo"[37], y este proceso de creación de lo nuevo, logro de la educación, es lo que se nos va de las manos cuando reducimos la definición a mera transmisión de la cultura, a una relación mecánica entre enseñar y aprender. Porque crear lo nuevo implica otro tipo de relaciones, que rebasan la mera transmisión cultural, aun cuando la implique. Este matiz, que le da la justa complejidad al concepto de educación de Durkheim, lo revisamos en el apartado final del trabajo, donde hacemos ver el concepto de filosofía de la enseñanza.

Con la reducción del concepto de educación a la mera transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las generaciones nuevas, se presenta en la conciencia social, la versión practicista de la educación, ésta emerge "desnuda de teoría". Pero no desnuda de conceptos.

Esta mirada social, a la educación como una práctica, tiene como punto central de crítica la tesis de su atrincheramiento que la hace impermeable a cualquier reforma curricular. Para la conciencia social, resulta que cualquier reforma curricular se lee como un nuevo intento por mejorar el modo en que

[37] *Ibidem.*, p. 54.

los estudiantes aprenden. Se trata, en estas lecturas simplificadoras, de pensar que cada nuevo curriculum trata de innovar la relación entre el contenido disciplinario, los materiales didácticos y el uso práctico por el educador. La pregunta la reduce a: ¿cómo hacer que los estudiantes aprendan contenidos disciplinarios? Pregunta que se hace al margen del proyecto curricular del momento, afirma la conciencia social. Parece que la lógica que nos guía en el proceso de comprensión del curriculum, cualquiera que sea, es la de hacer más asequible la asimilación de la información a los estudiantes.

En todo caso he aquí el gran secreto: si todo se reduce a cómo transmitir mejor la información, entonces todo es cuestión de práctica. De modo que venga el proyecto curricular que sea, si sabemos el secreto, buscar el mejor modo de hacer llegar la información, solo hay que ponerlo en práctica. Y surge el desencuentro entre lo curricular y las prácticas educadoras.

En consecuencia, seguimos creyendo que el secreto de la educación consiste en mejorar los mecanismos de transmisión de información, y que si esto es así, entonces sobre la práctica hallaremos las soluciones más eficaces, opina la conciencia social.

2. FRENTE AL CUERPO DE LA NECROEDUCACIÓN EN LA IDONEIDAD PARA EDUCAR[38]

No es gratuito que aparezca el concepto de idoneidad para educar.[39] Este es un concepto con cierta carga política, en tanto delinea el nuevo tipo de profesor que la sociedad actual requiere: un docente que es empresario de sí mismo, capaz de competir con otros empresarios. Para ello necesita no sólo aprender y desplegar las competencias didácticas necesarias, sino también las actitudes existenciales, como las de saberse a la deriva y en permanente peligro[40], implícito en cualquier competencia normal entre

[38] Este apartado recupera varias ideas nuestras publicadas en la revista "Diotima, revista científica de estudios transdisciplinarios", vol. 4, No. 10, enero-abril 2019.

[39] Secretaría de Educación Pública (SEP). Modelo Educativo. Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México, SEP, 2017, p.42.

[40] "Nosotros hemos insistido hasta la saciedad sobre este punto: las claves de la reforma no son sólo las afectaciones laborales en el magisterio –que las tiene, y graves, como vimos–, sino los efectos que genera y las producciones que pretende sedimentar. Se trata, como hemos mostrado en el capítulo tercero, de un verdadero programa sobre cinco aspectos centrales: 1) La sustitución de un régimen de control político-laboral del magisterio basado en el corporativismo, por otro sostenido en la subjetivación de la incertidumbre. 2) La producción de sujetos precarios, inseguros, flexibles y conformistas; no sólo en el magisterio, sino también en los

unidades productivas. Un sujeto así podrá formar sujetos del mismo formato, por eso la urgencia de la evaluación del magisterio, para seleccionar profesores idóneos y expulsar a los que no lo son. Los no-idóneos, no tendrían la capacidad, como actitud moral, para formatear estudiantes como unidades productivas de sí mismos y tampoco tendrían la capacidad moral para construir individuos, cuando su vida ha estado dedicada a la formación humana.

En efecto, el concepto de idoneidad es un concepto-recorte, en su connotación pedagógica y jurídica, que permite simplificar la complejidad de la práctica educativa. A pesar de la justificación de los Perfiles, Parámetros e Indicadores[41], lugar de concreción de la idoneidad, que afirma que tales perfiles fueron producto de reuniones y discusiones con profesores y autoridades educativas de varios niveles educativos y que por la tanto recuperan la diversidad de perspectivas, experiencias y conocimientos de los profesores que participaron en el proceso[42], es notorio el recorte que se hace a tal diversidad de perspectivas. Porque las necesidades plasmadas en las dimensiones del perfil, desglosadas en dimensiones, parámetros e indicadores, tales como: conocer a los alumnos, cómo aprenden y lo que deben aprender; organizar y evaluar el trabajo, hacer una intervención didáctica pertinente; reconocerse como profesional en formación permanente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; asumir las responsabilidades legales y éticas de la profesión; y, participar en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentar el vínculo con la comunidad[43], tienen una intención desde la que adquieren sentido y esa intensión recorta la indicada diversidad de perspectivas. La intención está delimitada desde la misma necesidad de evaluar desde algún lugar. Y este lugar no es el que habitan los profesores en su quehacer educativo.

---

estudiantes, a través de evaluaciones, programas de estudio, práctica docente, nuevos calendarios, escuelas de verano… 3) La concreción de un mercado de servicios y bonos educativos que transfiera progresivamente, cada vez más recursos públicos a sectores privados. 4) La creciente introducción de mecanismos institucionales de financiamiento privado y familiar a la escuela pública, con el modelo de autonomía escolar y participación social. 5) La sustitución del modelo público-estatal de control educativo, por otro de coordinación multisectorial; es decir, lo que va de la rectoría del Estado a la gobernanza educativa". Villarreal, R., Rivera, L., Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México, UPN-Ajusco, 2017, p-257.

41 SEP. Perfiles, *Parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México. SEP-CNSPD, 2018.

42 *Ibídem.*, p. 7.

43 *Ibídem.*, pp. 19-21.

En mis dos más recientes libros[44], he explorado la arquitectura epistémica del profesorado, a partir de este esquema despliego una perspectiva que hacer ver la complejidad de la práctica educativa, olvidada en aquellos Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI-2018). Pero el lugar desde el cual se articulan los Perfiles anotados, lleva a la distinción profesores idóneos/ no idóneos. En esta tipología de profesores los idóneos no son necesariamente los que asumen su profesión como vocación. Esta idea expone lo que sucede en el marco de la evaluación, para el ingreso y la permanencia en el servicio de los educadores.

Es claro, para los educadores que ahora están en servicio, que la práctica educativa es una práctica social y por esta razón es compleja y situacional. Compleja por estar articulada por múltiples determinaciones de varios tipos y niveles, lo que exige un conocimiento interdisciplinario, mejor aún multirreferencial, de este campo. Situacional porque cada encuentro educativo es singular por naturaleza, pues ocurre siempre en distintas situaciones, por lo mismo no se repite nunca. Por ser una práctica social su articulación epistemológica no es de naturaleza deductiva o de mera aplicación de saberes. Es una articulación epistemológica incorporada a la dimensión ética del profesorado.

La formación de profesores, como la formación de muchos profesionales cuyo rasgo distintivo es formar parte de diversas prácticas sociales, inicia en la Normal o Universidad, en México por lo menos desde 1985 se puede hacer cierta equivalencia. En ambas instituciones, existe una diversidad de programas de formación de profesores, algunos desde la perspectiva pedagógica, otros desde las ciencias de la educación, unos más desde la educación en abstracto, unos centrados en las prácticas, otros en la teorización. La perspectiva desde la cual se piensa el concepto de práctica social determina la tendencia en la formación de profesores: practicista o teoricista.

No me interesa abordar este problema: de si los profesores se forman en la práctica o en la teoría, o en una sutil combinación de ambas. Porque planteado así el problema nos hace olvidar la raíz que origina este malentendido. Si asumimos que la formación en la práctica implica una serie de atrincheramientos conceptuales, valorales, de uso de medios e instrumentos, de consensos y disensos, de gestos y thesis (posicionamiento, posición),

[44] Flores del Rosario, Pablo. *Los sujetos de la educación. Una perspectiva filosófica.* Caracas, Ediciones del solar, 2015. Y también Flores del Rosario, Pablo. (2016). *La Filosofía en el Aula. Apuntes desde la Filosofía para Niños.* Caracas, Ediciones del solar, 2016.

tenemos que aceptar que esta formación se hace posible por la in-corpor-ación de cierto esquema mental o de razonamiento en quienes se forman como profesores. Además de que toda práctica incorpora normas porque es normativa. Aquí hablaríamos de una crítica teórica de la práctica.[45] En el mismo sentido, si asumimos que la formación teoricista implica una serie de atrincheramientos prácticos, cierta diseminación conceptual[46], incorporación de valores, cierto imaginario, gestos e intimidad de los conceptos[47], avances y retrocesos, huellas e historia[48], y también thesis (posición), tenemos que aceptar que esta formación con-lleva la in-corpor-ación de un esquema de razonamiento en los estudiantes, que eventualmente serán profesores. Aquí hablaríamos de una crítica práctica de la teoría[49]. Lo que quiero enfatizar es que la formación de profesores pasa por la in-corpor-ación[50] de un esquema de razonamiento, este esquema es lo que llamo epistemología del profesorado. Por cierto, este esquema forma parte de su misma dimensión ética[51].

Teniendo como fondo este antecedente formativo pasemos, ahora sí, a la práctica de la profesión. Piénsese que son cuatro o cinco años de vida usados para la formación como Licenciado en educación primaria o preescolar, en pedagogía, en Ciencias de la Educación o en educación. En este tiempo de formación los cuerpos no pasan gratis, el tiempo muerde sobre ellos incorporando siempre algo, se llevan consigo el aroma de los conceptos, la forma de las prácticas, la silueta de los valores y valoraciones, el gesto de los instrumentos y las instituciones, todo esto constituirá la estructura epistemológica de la profesión docente. Esto es invaluable, porque se

45 Cfr. Althusser, L. *Lenin y la filosofía*. México, Editorial Era, 1981.

46 Cfr. Derrida, J. La diseminación. Madrid, Editorial Fundamentos, 2007.

47 Cfr. Deleuze, G. Diferencia y repetición. Buenos Aires, Amorrortu, 2009.

48 Cfr. Derrida, J. (1989). Márgenes de la filosofía. Madrid, Ediciones Cátedra, 1989.

49 Cfr. Althusser, L. *Ob cit*.

50 En rigor este concepto, así escrito, habla de un interior, de un adentro, en lo más recóndito del cuerpo, desde donde se actúa, por eso aparece como cuerpo, como acción dentro del cuerpo, que permite nuestro estar frente a los problemas de nuestro mundo, para darles múltiples respuestas. Cada cuerpo es una respuesta al mundo.

51 Este tópico aparece discutido en : «*Réflexions sur l'éthique professionnelle appliquée à l'éducation: un regard à partir du Mexique*», Epistrophé, vol. 1, 2017-2018. Universidad Aegean de Rhodes, Grecia.

hace cuerpo y como tal tiene valor sin cálculo posible y por eso no se puede evaluar[52]. Con esta estructura epistemológica hecha cuerpo nos enfrentamos a la realidad educativa, desplegamos nuestra acción[53] educativa, desarrollamos nuestra profesión.

En la práctica pedagógica no se aprende toda la profesión en el primer año y quizá nunca llegue a aprenderse del todo, pero desde este primer año se aprende a movilizar, a poner en juego esta estructura epistemológica para enfrentar la singularidad de esta práctica. Día tras día, año tras año, en la confrontación de los sujetos de la educación, profesores, estudiantes, cultura e institución, aprendemos a resolver los problemas de este campo y lo hacemos poniendo en juego aquel marco epistemológico incorporado. Que por cierto siempre estamos poniendo en juego porque las relaciones de los sujetos de la educación son múltiples y al mismo tiempo, singulares, nunca se repiten del mismo modo. Pero al poner en juego nuestro marco epistemológico para resolver los problemas de la práctica pedagógica, nos vemos confrontados con lo que somos capaces de hacer en este campo, esto es, evaluamos ese marco epistemológico, y simultáneamente lo vamos mejorando[54].

En todo caso, lo que me interesa destacar es que, en cada profesor, ante cada práctica pedagógica, se mueve, se pone en juego un marco epistemológico, que tiene dos características:

---

52 No todo puede o tiene que ser sometido a evaluación. Quienes afirman lo contrario asumen un prejuicio de las sociedades occidentales, que Gardner llama "testismo", "El "testismo" sugiere una propensión a fijarse en las habilidades humanas o los métodos que pueden evaluarse inmediatamente. En ocasiones, parece que, si algo no puede evaluarse, no merece la pena que se le preste atención" Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, Ediciones Paidós, 1995, p.29.

53 Acción como la entiende Aredt, "única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo", esto es justo lo que hace que la práctica docente sea una práctica social compleja. Arendt, H. La condición humana. Barcelona, Ediciones Paidós, 1993, p.22.

54 Evaluar y mejorar nuestras capacidades cognitivas, nuestro marco epistemológico, forma parte del proyecto de la epistemología clásica, en efecto, "Si logramos averiguar hasta qué punto puede llegar la mirada del entendimiento; hasta qué punto tiene facultades para alcanzar la certeza, y en qué casos sólo puede juzgar y adivinar, quizá aprendamos a conformarnos con lo que nos es asequible en nuestro presente estado" (Locke, 1982: 18-19). O averiguando hasta donde alcanza nuestro entendimiento podemos buscar la forma de mejorarlo.

1) aparece in-corpo-rado, hasta resultar con frecuencia inconsciente;

2) sólo se actualiza cuando se confronta con las diversas situaciones educativas que son singulares por naturaleza.

Ante esta serie de premisas podemos inferir que la evaluación de profesores, como hasta hoy esta delineada, sólo recupera de la práctica pedagógica un conjunto de acciones limitadas, pero no recupera la complejidad de contextos que le dan sentido, porque no recupera el modo como enfrentamos nuestro esquema epistemológico con el mundo de la educación.

Había dicho que en los perfiles "es notorio el recorte que se hace a tal diversidad de perspectivas" sobre la práctica de educar, cuestión que ya he discutido, pero además que "ese recorte tiene una intención". Y que "La intención está delimitada desde la misma necesidad de evaluar desde algún lugar. Y este lugar no es el que habitan los profesores en su quehacer educativo". Entonces habrá que exponer cuál es el lugar desde el que se evalúan aquellos perfiles, parámetros e indicadores. En consecuencia, me detengo sólo en la dimensión 1, y la sintetizo en la tesis: "conocer a los alumnos, y conocer cómo aprenden".

En mi primer libro[55] y en el más reciente[56], además de un artículo de 2002 sobre Hermenéutica de la Niñez[57], he explorado quién es la infancia y desde dónde es posible mirarla, además de exponer una estructura epistemológica propia de esta edad. Mi debate se dirige contra la rigidez de las estructuras del desarrollo cognitivo infantil propuesto por Piaget[58]. Obviamente, entre el conductismo y Piaget, éste es avanzado en los estudios sobre la infancia. Claro que el debate es más amplio, pero a todas luces se ha recuperado mucho de la discusión sobre este tópico. De este modo en el Modelo Educativo 2017, se exponen una serie de ideas que resultan interesantes, la idea del aprecio por aprender como característica individual y humana y que requiere del compromiso del estudiante para participar en

55 Cfr. Flores del Rosario, Pablo. *Filosofía y docencia para profesores*. México, ISCEEM. 2002.

56 Cfr. Flores del Rosario, Pablo. *La Filosofía en el Aula...*

57 Este artículo es ampliamente comentado a la luz de la Reforma Educativa y puede leerse desde Google, buscando el Link "hermenéutica de la Niñez en Milenio" 2017. Aparece otro artículo en el mismo link en 2018.

58 Cfr. Piaget, J. (1977). Seis estudios de psicología. México, Editorial Seix Barral, 1977. Y también Piaget, J. (2007). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona, Ares y Mares, 2007.

su propio aprendizaje[59]. En suma, se recupera la idea de la dialéctica del aprendizaje: no siempre se aprende y con frecuencia incluso se desaprende. Y ésta dialéctica es la que debía tomarse como parámetro para comprender la dimensión 1: "conocer a los alumnos y conocer cómo aprenden". Sin embargo, no es así.

En efecto, el Modelo Educativo 2017 enfatiza la idea de comprender la labor[60] escolar apoyándose en la psicología y las neurociencias[61]. Lo cual resulta relevante si aceptamos que la educación es un campo complejo que requiere de una mirada interdisciplinaria. El problema es que estas herramientas no se convierten en un marco para pensar la educación, sino que se hacen instrumentos para aplicar al campo educativo. Y no se aplican en su complejidad sino en la reducción a su mínima expresión, en forma caricaturizada. Hay una razón para esta aplicación en su mínima expresión. Tiene muchos años que se habla de inteligencias múltiples y su aplicación para saber cómo aprenden los estudiantes. Hoy forma parte del sentido común iniciar la actividad docente al inicio del ciclo escolar con la aplicación de algún test, para saber cómo aprenden los alumnos. Y este sentido común se agudizó a partir de la evaluación docente. Porque se evalúa la dimensión 1 desde esta perspectiva: "un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender"[62]. Preescolar. Asimismo, "un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender", Primaria[63]. Estas características, saber cómo aprenden, son las inteligencias múltiples en su versión caricaturizada.

Dos hechos nos permiten la inferencia anterior. El primero está enmarcado por la serie de cursos, de instituciones públicas y privadas, sobre las inteligencias múltiples, lo mismo que los test y hojas de cotejo que permiten ubicar a los alumnos en alguna de ellas. Este es el mejor indicativo de su

---

59 Cfr. Secretaría de Educación Pública (SEP). *Modelo Educativo. Para la Educación Obligatoria...*, pp. 67-68.

60 ¿Error o énfasis de lo que la educación actual requiere? En sentido estricto no existe el concepto "labor escolar", si pensamos que labor "es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano...." "La condición humana de la labor es la misma vida". Arendt, H. *La condición humana...*, p. 21. A menos que la escuela sólo vea cuerpos y que su trabajo esté centrado en su dimensión biológica, lo cual no es así, por lo menos no del todo, al menos no como yo la pienso. Al menos no debería hacerse este énfasis, labor escolar, en un modelo educativo Nuevo.

61 Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo Modelo Educativo...*, p.66.

62 SEP. *Perfiles, Parámetros e indicadores para Docentes y..*, p..19

63 *Ibídem.*, p.29.

uso caricaturizado en la caracterización de cómo aprenden los alumnos. El segundo está indicado por los tópicos desplegados en la evaluación, las situaciones que se plantean implican responder desde la lógica de las inteligencias múltiples.

La tesis indicada es que se evalúa desde algún lugar, esto es se evalúa desde el mismo marco normativo que articula la Reforma Educativa. Por la naturalización e incorporación en la práctica educativa y por lo que sugiere esta dimensión en los PPI-2018, se puede inferir que se les evalúo desde la caricaturización de las inteligencias múltiples.

Tres cosas habrá que puntualizar, para hacer ver la crisis que está generando la evaluación de los profesores, acotada por el INEE. En primer lugar, H. Gardner no es culpable de la caricatura que se hace de su teoría de las inteligencias múltiples. Para discutir este aspecto no sigo *Frames of mind*, sino un texto donde Gardner inició la difusión de su teoría, se trata de *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*[64]. Para Gardner no se trata de una jerarquía de inteligencias ni de priorizar una sobre las otras, como él mismo dice: el que alguien vaya bien en una inteligencia, en algún momento específico, dependerá de que disponga de las otras y a ellas hay que prestarles la misma atención[65].

Por otra parte, los seres humanos pueden diferir en los perfiles de inteligencia con los que nacen, con los que crecen, con los que enfrentan la escuela y los que muestran al final en alguna profesión[66]. Por consiguiente, las inteligencias nunca se presentan en su pureza, porque en los individuos normales las inteligencias trabajan juntas para resolver problemas y diversos asuntos culturales[67].

A partir de esta serie de puntualizaciones, podemos pensar las inteligencias múltiples como una totalidad articulada, que permite enfrentarnos a los problemas del mundo. Pero entonces cada problema que enfrentamos, lo hacemos desplegando diversas tareas, esto es lo que se llama *multitask*[68], que no es sino el método que los niños y jóvenes usan para resolver sus problemas en la red. Ver la pantalla, atender email, seguir varias

---

64 Gardner, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*..., p. 27.

65 *Ibídem., p 26*

66 *Ibídem.*, p 27

67 *Ibidem.*

68 Murdochowics, R. La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008.

lecturas de varios links, usar con atención los dedos para manipular la interfaz, recortar, pegar, todo eso es *multitask*, y en ello despliegan múltiples inteligencias. Saber esto es lo que nos permite mejorar nuestro trato con los problemas del mundo. Y sin embargo quienes en la evaluación no respondan con la caricatura de las inteligencias múltiples corren el riesgo de ser no-idóneos. Este es un primer ejercicio para hacer de la educación algo instrumental, preludio de lo que llamo Necroeducación.

En efecto, el concepto de idóneo es un concepto-recorte, de saberes pedagógicos y de saberes prácticos. Concepto que no sirve en una profesión que requiere de vocación. Recordemos, "en todo caso, lo que me interesa destacar es que, en cada profesor, ante cada práctica educativa, se mueve, se pone en juego un marco epistemológico, que tiene dos características: (1) aparece in-corpo-rado, hasta resultar con frecuencia inconsciente, y, (2) sólo se actualiza cuando se confronta con las diversas situaciones educativas que son singulares por naturaleza". Esta premisa la pondré en juego para varias profesiones.

Para discutir la idea de vocación, partiré de la perspectiva sobre el concepto de idóneo que expone Eduardo Backhoff[69], actual director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Desde su perspectiva, abiertamente sólo pueden ingresar los mejores promedios a las escuelas normales y los mejores promedios al Servicio Profesional Docente, esto es, sólo ingresan los idóneos, porque, afirma: "Cuando vas al médico no quieres que un sindicalizado que entró por palancas te opere. Quieres al que obtuvo el certificado, el que se ha formado, el mejor. No quieres a cualquiera sino al mejor". El texto del director de INEE tiene dos niveles que revelan el inconsciente que le da sentido. Uno no elige, en el seguro social, quien puede operarle, se nota que no ha estado cerca de este servicio médico y eso le hace hacer un mal símil con el profesorado. Por otra parte, es evidente que no se puede relacionar calificación con práctica profesional. Si fuera el caso, debemos aceptar que en las empresas de construcción están los mejores ingenieros, excelentes promedios como estudiantes, excelente promedio para ingresar a la empresa, idóneos, sin embargo, los puentes colapsan, las carreteras se hunden. Hay buenos promedios, excelente evaluación, son idóneos, pero no hay vocación. Igual caso ocurre con los médicos. Trabajadores sociales, abogados, odontólogos, educadores, etc.

Ante los diversos problemas del mundo, y para darles solución, nos enfrentamos con todo lo que somos, por eso pude concluir con la tesis de las

[69] En el periódico *La Jornada*, año 33, No. 11855. Domingo 30 de julio de 2017.

inteligencias múltiples como un todo articulado. Es justo en el momento de la práctica profesional, cuando decidimos enfrentar el mundo, cuando queremos ser alguien en nuestro campo profesional que aparece, o no, el deseo de ser. Si aparece revela nuestra vocación en ese campo, cuando se revela sólo queda fortalecerlo como carácter personal. Si no aparece, simplemente dejamos el campo o pasamos a la simulación. Pero esto ocurre en toda profesión. Y se revela como lo nuclear en la profesión de educar. Porque quien, con vocación, que no es sino carácter personal dirigido por el deseo de ser en esa profesión que tenemos, enfrenta los problemas de la educación, lo que hace es educar el carácter de los alumnos. Quien tiene carácter puede construir su aprendizaje como acontecimiento. Quien en el acontecimiento aprende es quien habita el aprendizaje[70].

3. SIN INCERTIDUMBRE NI CAOS EN EDUCACIÓN SÓLO QUEDA LUGAR PARA LA NECROEDUCACIÓN[71]

La educación se mueva en la incertidumbre, porque la relación educativa ocurre cuando al menos dos personas se encuentran. Nada puede preverse como condiciones o resultados del encuentro. Quizá porque la relación educativa es el mismo encuentro que se va tejiendo con la mirada y la palabra. Aunque a veces ni la mirada ni la palabra alcanzan para trenzar el encuentro. Y entonces participamos de cuerpo entero: gestos y movimientos se acompañan de miradas y tonos de voz, que por ser manifestación de la singularidad de cada participante permiten asegurar la relación educativa. Porque el encuentro como relación educativa implica detener nuestra mirada en el tiempo donde otras miradas aparecen y donde los objetos emergen.

Como ha enseñado el psicoanálisis, aunque su génesis sea producto de entender la represión sexual de su época, no todo lo que ocurre en cualquier encuentro es consciente, el inconsciente mismo participa del logro del encuentro, porque el deseo es lo que permite o no esa relación. Entonces el problema de la educación se torna complejo, porque para que ocurra debe

---

70 Para una discusión puntual del concepto "habitar el aprendizaje" remito a mi artículo "Para una tesis de la relación entre ética y aprendizaje "como texto", en Filosofía de la Educación", publicado por la Universidad Aegean, en Rhodes, Grecia. Remito al siguiente link: http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff?Language=EN&ReadArticle=70

71 Varias ideas de este apartado forman parte del cierre del libro que hicimos en 2018. Se trata del libro *Devenir en sujeto educativo. Entre prácticas y reflexiones pedagógicas*. Caracas, Ediciones del solar, 2018.

ocurrir el encuentro, que no consiste simplemente en que dos personas se encuentren en algún tramo de su vida, porque debe estar presente el deseo para que ocurra cualquier relación de encuentro, sin él no ocurre sino el encuentro de dos cuerpos que pasan de largo. Ocurre el encuentro, pero ninguna relación. Menos la relación educativa.

Toda relación educativa es posible en el encuentro entre al menos dos personas. Pero el mismo encuentro es producto del deseo si queremos una relación educativa. Aquí el deseo se convierte en algo productivo, y no lo que nos falta, cuando se introduce el dialogo como garante y esclarecedor de ese encuentro. Cierto, la educación, como relación o como acción, es algo complejo.

Pero tanto la pedagogía como las ciencias de la educación, y otras disciplinas que han trabajado sobre la explicación de la educación, han intentado reducir la complejidad de la relación educativa o asumirla en sentido productivo. Las propuestas que reducen esta complejidad, enfatizan la necesidad de reducir lo educativo a lo que llama sistema educativo. Si es un sistema entonces puede planificarse, como todo sistema, y si se hace esto, cada parte del sistema podrá plantearse en términos de objetivos, metas y productos a mediano y largo plazo. Desde luego en esta mentalidad sistémica no solo se planifica la parte institucional, se planifica igual la parte más sensible, la parte humana de la relación educativa. En esta perspectiva se enfatiza la necesidad de la clase como algo articulado a tiempos, movimientos, tareas y productos. Mientras mejor esté planificado el proceso educativo se evita lo que se llama "ruido" o "complejidad". Y termina por considerarse que el sistema funciona perfectamente.

Somos seres humanos sometidos a la lógica de la incertidumbre en cada una de nuestras acciones, producto de los encuentros posibles. Incluida la acción misma de educar. No podemos estar fuera del sistema educativo, porque la misma institución donde ejercemos la acción educativa está inmersa en tal sistema. Pero de eso no se sigue la factibilidad de hacer un proceso sistémico del acto educativo: hacer de la clase algo sometido a la lógica de tareas, tiempos, movimientos, acciones y productos. Hacer esto es reducir el ruido y la complejidad, para en su lugar producir la necroeducación. Y, sin embargo. La pregunta es: ¿se puede eliminar la radical incertidumbre y complejidad de cualquier relación educativa? De la respuesta depende el tipo de educación que tenemos en mente. La respuesta no es un simple "sí". La respuesta emerge como un dispositivo o un virus que contamina cualquier relación educativa, incluso las que estén en contradicción con el dispositivo. El dispositivo contamina toda relación educativa,

cuando se convierte en el objeto de una evaluación donde se pone en juego el ingreso y la permanencia laboral. Ingresar y permanecer como educador implica dominar el dispositivo, dominarlo y hacerlo el fundamento de la práctica de educar. Y cuando se le domina ya se está en la necroeducación.

Desde la lógica de este dispositivo: se acota la complejidad de lo educativo en perfiles, parámetros e indicadores[72]; se enfatiza una teoría del aprendizaje, que al hacerse popular se hace trivial: "los niños aprenden haciendo, viendo, jugando"; además de que un plan de clase se reduce a un proceso lineal: inicio, desarrollo y conclusión. Puros proceso mecánicos y repetitivos. Pero..."en el Modelo Educativo 2017, se exponen una serie de ideas que resultan interesantes, por ejemplo, la idea del aprecio por aprender como característica individual y humana y que requiere del compromiso del estudiante para participar en su propio aprendizaje. En suma, se recupera la idea de la dialéctica del aprendizaje: no siempre se aprende y con frecuencia incluso se desaprende. Y ésta dialéctica es la que debía tomarse como parámetro para comprender la dimensión 1: "conocer a los alumnos y conocer cómo aprenden"[73]. Sin embargo no es así. Porque la idea es hacer de la relación educativa un proceso lineal y mecánico.

Aquí está la figura de la necroeducación: desde de la muerte de la complejidad del acto educativo, los educadores deben aprender a educar, deben saber que la relación educativa se reduce a objetivos-tareas-productos-evaluación-aprendizaje. A esta figura está dirigida la concepción de educación, cuando se le reduce a una técnica que puede ser aplicada a lo que adecuadamente se llamaría "proceso educativo".

4. UNA EDUCACIÓN COMO CREACIÓN DE LO NUEVO REQUIERE UNA FILOSOFÍA DE LA ENSEÑANZA

Por décadas, en México, los profesores han hecho esto, han explorado y comprendido cómo aprenden los niños. Han planificado sus modos de enseñar para que los niños aprendan y evalúa sus aprendizajes. Han dedicado tiempo a su formación en la variedad de formas que ofrecen los posgrados o la educación continua. Han vinculado el contexto social con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Han construido ambientes de aprendizaje para dar autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, sin violentar el marco normativo y ético. Pero lo han hecho asumiendo como

72 Cfr. SEP. *Modelo Educativo. Para la Educación Obligatoria...*

73 *Ibídem.*, pp. 67-68.

conciencia pedagógica que la práctica educativa es política y social, por esta razón es compleja y situacional. Compleja por estar articulada por múltiples determinaciones de varios tipos y niveles, lo que exige un conocimiento interdisciplinario de este campo. Situacional porque cada encuentro educativo es singular por naturaleza, pues ocurre siempre en distintas situaciones, por lo mismo no se repite nunca. Por ser una práctica política y social, su articulación epistemológica no es de naturaleza deductiva o de mera aplicación de saberes. Es una articulación epistemológica incorporada a la dimensión ética del profesorado[74]. Por esta razón sólo podrá vivir la experiencia de educar, quien frente a la clase ha desarrollado "una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los alumnos, sentido de ritmo y cadencia, que permite lograr convocar a los niños y niñas (y jóvenes) recluidos en el aula a trabajar en lo que se les propone"[75].

Aquí la dimensión epistémica y ético-político hace acto de presencia en cada profesor ante cada grupo de niños o jóvenes. Estas dimensiones hacen posible que la relación educativa no tenga como objetivo el control de la vida, lo que permite combatir su precarización en su modo discursivo y existencial. Este combate de los educadores es lo que permite asumir la idea de educación como creación de lo nuevo y como conservación del mundo. Pero desplegar relaciones de enseñanza sin controlar la vida del que aprende, al mismo tiempo que se combate la precarización de su vida en términos discursivos y existenciales solo es posible porque se parte de una filosofía de la enseñanza.

Durkheim sostiene la tesis de que "la educación ha creado en el hombre un ser nuevo"[76]. Esta creación de lo nuevo exige otras categorías de análisis de la relación educativa. Desde esta mirada, la escuela se convierte en una necesidad, pese a, o por sus recurrentes crisis. Y es que, como afirma Arendt, uno de los problemas que hace ver cada crisis de la educación, es el hecho de la natalidad, de lo nuevo, de lo que llega al mundo por primera vez[77]. La natalidad, el que hayan nacido seres humanos es el problema educativo básico. Porque a diferencia de los otros seres vivos, que

74 Cfr. Flores del Rosario, Pablo. *"Para una tesis de la relación entre ética y aprendizaje "como texto", en Filosofía de la Educación"...*

75 Rockwell. E. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires, CLACSO, 2018, p. 501.

76 Durkheim, E. *Sociología y educación...*, p. 54

77 Cfr. Arendt, H. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, Ediciones Península, 1996, p. 186.

educan para desarrollar el potencial de sus hijos, mantener su vida y entrenarles en la práctica del vivir, el ser humano al educar asume la responsabilidad de la vida y desarrollo de sus hijos y de la perpetuación del mundo, y en este ejercicio crea un ser nuevo en el hombre. Porque perpetuar el mundo solo es posible con la renovación de lo viejo, pero lo nuevo no puede romper con lo viejo a riesgo de quedar vacío de humanidad. Son los logros de la humanidad los que van creando ese ser nuevo en cada recién llegado. Pero para esto se necesitan dos momentos simultáneos: la separación de los niños del espacio de los adultos, para esto sirve la escuela, y la relación educativa en ese espacio sobre la base de la autoridad y la tradición. Porque para Arendt "...el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir"[78]. Quien se convierte en educador conoce el mundo o está obligado a conocerlo, eso es lo que le da autoridad. Quien es educador domina la tradición construida a lo largo de la historia de la humanidad, eso le permite enseñar, con autoridad, cómo es el mundo. Quien domina la tradición educa con autoridad y transmite un saber que aún tiene sabor, que aún sabe en su tradición. Porque la educación emerge como necesidad frente a un mundo que se ha tornado confuso, es porque se hace más necesaria la tradición y la autoridad, sólo desde ellas podemos recuperar el sentido. Aquí la educación se convierte en un asunto filosófico, sin que se reduzca a la mera historia de la disciplina. Filosofía, entonces, como aquello que permite recuperar, o prolongar la capacidad de maravillarse del niño y con ello la capacidad de hacer preguntas que le lleven al sentido del mundo que vive. Sin duda este sentido sólo puede estar asegurado por la tradición y la autoridad encarnada en el educador.

Como afirma la misma Arendt, la educación en el mundo moderno debe sostenerse en la autoridad y la tradición, justo en el momento en que el mundo ya no se estructura por la autoridad ni se mantiene unido por la tradición[79]. Pero aceptar esta afirmación implica nivelar la educación a otras dimensiones de la vida, como el del ámbito público donde en efecto no tiene validez la autoridad o la tradición. Pero la escuela solo vive por la autoridad y la tradición y por lo tanto su espacio será privado. Porque en este espacio privado se trata de que los niños y jóvenes sepan cómo es el mundo, este saber del mundo es la tradición que será transmitida a las generaciones nuevas, pero esta transmisión tiene que presentarse como lo nuevo para que pueda desplegar la novedad que está inscrita en la infancia

78 Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro...*, p. 207

79 *Ibídem.*

y juventud. Solo así la educación podrá construir algo nuevo y eso nuevo será la novedad, la mirada admirada de la infancia y juventud frente a la maravilla de su mundo y de su tradición, pero solo alguien con autoridad podrá hacer visible esta sensación.

A MANERA DE CIERRE: NOTAS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA ENSEÑANZA

La educación en la perspectiva de Durkheim contiene dos tesis que forman parte de su proyecto educativo. Pero se ha privilegiado la primera tesis, que habla de transmisión de la cultura de los adultos a los jóvenes. En este gesto reductor el campo eductivo se convierte en un espacio de aplicaciones técnicas para educar. Esto es buscar los mejores mecanismos, los más idóneos y adecuados para tranamitir la cultura. Por esta vía se llega a la necroeducación.

La necroeducación genera el control de la vida en términos de tareas, tiempos, movimientos y productos, aquí la vida no se despliega buscando líneas de fuga, nuevos territorios, se somete al control que los dispositivos educativos ponen en juego. Controlar la vida es hacer real su precarización, porque la vida es un espacio abierto a cualquier posibilidad, pero cuando se cancela cualquier posibilidad en aras de su control se genera esa precariedad.

Solo esta apertura a lo posible para cualquier vida hace que lo nuevo pueda emerger. Porque lo nuevo en los niños y los jóvenes es lo que de radical puedan mostrar al situarse en el mundo, es el modo como puedan generar novedosos modos de relación, nuevas formas de trato con el mundo. Pero eso nuevo debe dejarse sentir desde la escuela, desde la educación que reciben los que llegan al mundo por primera vez.

Este es un problema dialéctico, donde no se rechaza la tesis de transmisión de la cultura ni la tesis de creación de lo nuevo. Pero eso exige mantener la tensión en las dos tesis en el acto de educar. Y quien puede mantener esta tensión es una filosofía de la enseñanza. Que se logra cuando podemos con claridad decir que la educación es "una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los alumnos, sentido de ritmo y cadencia, que permite lograr convocar a los niños y niñas (y jóvenes) recluidos en el aula a trabajar en lo que se les propone"[80].

[80] Rockwell. E. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias...*, p.501.

Quien desde una filosofía de la enseñanza logra hacer esto, lo hace porque ha reflexionado, con las herramientas forjadas para la transmisión de la cultura y con las especificidades de lo que significa lo extraño, lo otro, lo que llega como nuevo al mundo, esto es, ha creado una filosofía de la enseñanza.

Hay que usar las tecnologías y artefactos construidos para transmitir la cultura, pero al mismo tiempo hay que forjar una filosofía de la enseñanza que permita que la educación sea una relación para la construcción de lo nuevo, lo nuevo será la novedad, la mirada admirada de la infancia y juventud frente a la maravilla de su mundo y de su tradición, pero solo alguien con autoridad podrá hacer visible esta sensación.

Solo una filosofía de la enseñanza, podrá ubicar la singularidad de la relación educativa en una totalidad que le da sentido. Y en esa totalidad articulada podrá evaluar los usos de las técnicas e instrumentos para transmitir la cultura junto a los modos para hacer ver lo novedoso del mundo en la misma novedad con la que la infancia y juventud se acercan a la tradición. Quien tiene una filosofía de la enseñanza, tiene autoridad y con ella permite que la vida sea libre y hace imposible su precariedad. Quien tiene una filosofía de la enseñanza no cruza los senderos de la necroeducación.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, L. *Lenin y la filosofía.* México, Editorial Era, 1981.

ARENDT, H. *La condición humana.* Barcelona, Ediciones Paidós, 1993.

ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona, Ediciones Península, 1996.

BACKHOFF, Eduardo. Entrevista, periódico *La Jornada,* año 33, No. 11855. Domingo 30 de julio de 2017.

DELEUZE, G. *Diferencia y repetición.* Buenos Aires, Amorrortu, 2009.

DERRIDA, J. (1989). *Márgenes de la filosofía.* Madrid, Ediciones Cátedra, 1989.

DERRIDA, J. *La diseminación.* Madrid, Editorial Fundamentos, 2007.

DURKHEIM, E. *Sociología y educación.* Barcelona, Ediciones Península, 1975.

FLORES DEL ROSARIO, Pablo. *Filosofía y docencia para profesores.* México, ISCEEM. 2002.

_____. "Primer ensayo para la construcción de una Hermenéutica polifónica". Borrador inédito, 2014.

_____. *Los sujetos de la educación. Una perspectiva filosófica.* Caracas, Ediciones Del solar, 2015.

_____. (2016). *La Filosofía en el Aula. Apuntes desde la Filosofía para Niños.* Caracas, Ediciones del solar, 2016.

_____. "Para una tesis de la relación entre ética y aprendizaje "como texto", en Filosofía de la Educación". Grecia, Universidad Aegean, en Rhodes, 2017.

_____. «Réflexions sur l'éthique professionnelle appliquée à l'éducation: un regard à partir du Mexique». Epistrophé, Vol. 1, 2017-2018. Universidad Aegean, Rhodes, Grecia.

_____, *et al. Devenir en sujeto educativo. Entre prácticas y reflexiones pedagógicas.* Caracas, Ediciones del solar, 2018.

_____. "El efecto neoliberal en la crisis de la didáctica clásica". En: *Diotima, Revista de estudios transdisciplinarios.* Vol. 4, No. 10, enero-abril 2019.

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona, Ediciones Paidós, 1995.

MURDOCHOWICS, R. *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes.* Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008.

PIAGET, J. (1977). *Seis estudios de psicología.* México, Editorial Seix Barral, 1977.

PIAGET, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Barcelona, Ares y Mares, 2007.

ROCKWELL. E. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires, CLACSO, 2018.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Modelo Educativo *Modelo Educativo. Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad.* México, SEP, 2017.

_____. (2018). *Perfiles, Parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica.* México. SEP-CNSPD, 2018.

VILLARREAL, R., Rivera, L., Guerra, M. *Anatomía política de la reforma educativa.* México, UPN-Ajusco, 2017.

El maestro, la lectura y la lección apasionada

Gladys Madriz Ramírez[81]

PRESENTACIÓN

Un maestro bueno se queda en la memoria de nosotros por siempre. Y revive, permanentemente, cada vez que nos toca contar el relato de nuestras vidas y de aquellos que la tocaron profundamente, en un viaje sin retorno. Y para quienes nos hemos convertido también en maestros, su recuerdo se convierte en un aliciente y en un compromiso. Pero eso no es suficiente. Como pedagogos y académicos, debemos hacer todo lo posible para que esa memoria perdure en el tiempo y en muchos más corazones, porque finalmente, se trata precisamente de eso, de un corazón de maestro que se quiere se constituya en vida ejemplar y siga siendo útil, en el sentido de que pueda continuar inspirando pasiones y nuevas aventuras en el trayecto de vida de quienes nos convertimos en sus discípulos "indirectos", pero siempre afortunados.

Estas líneas son con mucho un homenaje y crédito a una profesión que otrora tuviera tiempos mejores. Y no es porque no existan hoy buenos maestros, es porque estamos en una sociedad que está a menudo ciega, anhelante como se halla del éxito fácil, de la pronta recompensa, del ensimismamiento narcisista, del escalamiento y la utilización del otro, del propio beneficio, en fin, de la expresión del egoísmo que asume, incluso, la cara más civilizada de la indiferencia. Sin embargo, los maestros hemos contribuido a ese estado de las cosas, lo vimos venir, y en vez de reaccionar, nos dejamos apesadumbrar. Pensamos que ya se había acabado nuestro tiempo, que la tecnología nos superaba y ofrecía mejores oportunidades, que nuestra labor, la más de las veces ignorada por todos, no era suficiente para sentirnos partícipes del desarrollo del otro, de la sociedad, del país. Callamos cuando todo se descomponía. ¿Será por eso acaso, que ya casi no tenemos ascendencia?

[81] Profesora de Psicología de la Educación y de Filosofía y Pedagogía en la Universidad Central de Venezuela. Correo electrónico: madrizgladys19@gmail.com

Este trabajo que someto a la consideración de ustedes contiene las notas iniciales de un proyecto mayor orientado hacia la comprensión del interrogante biográfico-narrativo: ¿cómo se forma un maestro lector, un maestro que da la lección y convoca a leer? Mientras le doy vuelta al tema, he querido iniciar con algunas preguntas que todavía me inquietan, y que al no estar segura de poder responder, asumo el ocuparme del asunto con la ilusión de *a lo mejor..sí*. En estas páginas iniciales, no avanzaré más allá de inquirir por la esencia del maestro lector, o más bien podría decirse por la esencia de esa relación que se concibe desde la experiencia, y que mientras se da, conjura el misterio de la pasión y de la vida.

1. LA NOCIÓN DE MAESTRO Y DE LA ENSEÑANZA

Las páginas de este trabajo que sometemos a vuestra consideración constituyen los ejercicios del pensar que hemos venido recreando. Y en ocasiones, lo hemos hecho en conjunto con nuestros estudiantes; en otros momentos hemos querido confrontar nuestras propias desilusiones, nuestras dudas. Finalmente, la esperanza pareciera que se ha impuesto en nuestras consideraciones. Muchas veces, tal y como hemos intentado recrear en estos escritos, nuestro trabajo en las aulas universitarias ha consistido más en leer, interpretar, lo que los estudiantes aportan, que en una transmisión dogmática de un saber disciplinario. De allí nuestro interés en la hermenéutica filosófica, como esa disciplina que abre y acerca nuevas y particulares perspectivas del mundo cotidiano de quienes compartimos el aula, en un movimiento de fusión de horizontes; así como de conocer los prejuicios (entendidos como precomprensiones) de estas nuevas generaciones, que están cansadas de que se les acuse de indiferentes y superficiales, mientras que no se les permite participar en la crítica de los órdenes establecidos.

Este trabajo no busca dar respuestas generalizables, ni mucho menos se ofrece como la pedagogía necesaria, por lo que no tiene las pretensiones de convertirse en un capítulo de libro de texto. Se trata más bien de una apuesta por el compromiso ético que la educación, más bien la formación exige, nos exige, me exige. En este sentido, hacemos público reflexiones, sentimientos, discursos, sentidos, que han venido apareciendo en mí, mientras disponíamos de ciertos dispositivos pedagógicos[82] en el acontecer

[82] El dispositivo pedagógico puede verse, obviando el contenido programático del encuentro en el aula y enfatizando en sus elementos formales y de despliegue estratégico, en su lógica general como aquel que construye y media la relación del

de la enseñanza. Y los hemos dispuesto alrededor de ciertos énfasis que paso a señalar:

Primero, el énfasis en lo biográfico-narrativo, como expresión de mi creencia de que el formato que mejor muestra nuestra condición de persona, de ser humano, es la narración. No existe ningún otro animal (como especie, claro está) que conozcamos que pueda contarnos una historia, y que pueda aprender de ello. En consecuencia, parte de este escrito está conformado por una serie de narraciones que muestran lo que más adelante señalara: mi interés por escuchar al otro, ya sea una lectura académica, una interpretación de una obra literaria, o también interesarme por escuchar lo que los estudiantes tienen que decir cuando a partir de un texto que damos a leer, convierten el ejercicio en una oportunidad para recogerse en la intimidad de sus pensamientos más profundos, mientras buscan responder a la pregunta de ¿quién soy?

Segundo. A lo largo de nuestra vida como maestra hemos aprendido que hay que desarrollar el ejercicio reflexivo sobre nuestra práctica, esto estaría en conexión con la corriente del practicante reflexivo de Schön[83], Stenhouse[84], y otros autores de la década de los ochenta, pero la hermenéutica filosófica sobre todo en la obra de Gadamer, nos ha permitido un acercamiento más profundo a lo que puede entenderse como la relación pedagógica, y al cómo se puede transmitir esa inquietud reflexiva al estudiante que formamos. Y para ello, para ejercitarnos en esa inquietud, además de llevar un diario del aprendiz, nos embarcamos en la elaboración de una autobiografía, la cual, como se sabe pertenece al amplio espectro de las narrativas del yo[85].

---

sujeto consigo mismo, esto es, aquella relación en la cual se establece, se regula y se cambia la experiencia del sujeto consigo mismo. Este dispositivo puede ser entendido como un escenario dispuesto para que se desarrolle una acción prevista, la escolar. Implica su organización y disposición o montaje escénico para acometer una acción pedagógica en el aula escolar. Valera Villegas, Gregorio. Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. En: *Educere*, Año 5, N° 13, 2001, p. 27.

83 Véase por ejemplo: Schön, Donald A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1998.

84 Para estos autores la investigación educativa es una necesidad para generar innovaciones en la práctica educativa. Véase: Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

85 Es diversa la denominación que se le hace a este tipo de escrituras. Catelli, por ejemplo, hablará de un espacio autobiográfico, como aquel donde "ciertos autores describen la construcción del *yo* en conexión con algo previo (un modelo, un polo de identificación, otro *yo* anterior)". Véase Catelli, Nora. *El espacio autobiográfico*.

Tercero. Pensamos que una maestra, un maestro, frustrada(o) contamina al discípulo interesado no sólo con la enfermedad del aburrimiento como nos dice Steiner[86], sino que lamentablemente puede ir más allá; al demostrar con su actitud que el otro no le importa, que le tiene sin cuidado. Amén de la mímesis que esta actitud acarrea, como el estudiante que una vez nos confesó al grupo de la clase que la disciplina se debía enseñar hasta con el castigo físico, tal y como le habían enseñado a él. Lo cual nos hace recordar aquella sentencia terrible de "la letra con sangre entra", producto de unas prácticas erróneas, que afortunadamente parecen ser cosa del pasado. Al respecto, pero en un sentido menos catastrófico, no podemos dejar de pensar en la frase que otro estudiante hace algún tiempo señalara sobre el curso que para el momento conducíamos. Era su segundo intento de cursar la asignatura. En el primero, la había abandonado antes de la primera entrega del portafolio[87]. Después de un par de semanas de inicio de éste su segundo intento por cursar la asignatura me dijo muy solemnemente: "profesora, dejo el curso porque no puedo con tanta libertad". Se refería al compromiso que tenía que asumir el estudiante cuando el dispositivo pedagógico se organiza en función de un dossier de lecturas (tipo seminario) y el portafolio de tareas como evaluación formativa. Compromiso que se vincula más con la idea de la voluntad personal puesta en ejercicio permanente, ya que finalmente, y a partir de un modelo

---

Barcelona: Editorial Lumen, 1991. p. 11. Por su parte, Klinger las denomina "escrituras de sí". Véase: Klinger, Diana. *Escritas de si, escritas do outro. O retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. Yo misma me he ocupado de este objeto de estudio en un libro. Véase: Madriz Ramírez, Gladys. *La (auto) biografía en el aula universitaria. Filosofía, literatura y pedagogía*. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2012.

86 Véase a Steiner, George. *Lecciones de los maestros* (Traducción de María Condor). Madrid, Siruela, 2004.

87 El portafolio de tareas consiste en una colección de tareas académicas diversas, basadas en la bibliografía que conocemos como "estrategias de aprendizaje" derivadas de la Psicología Cognoscitiva, de amplia difusión. El principio básico es el de que el estudiante "elabora" (transforma, interviene) el material de manera que lo incorpora en sus esquemas al "manipular" los textos que lee y escucha. Por otra parte, el aprendiz se convierte en el director de su trabajo y aprendizaje, porque es él mismo el que organiza la calidad y cantidad de tiempo que invierte en las tareas, de acuerdo con su complejidad y el tiempo disponible para ello. Por supuesto que existen muchas más bases, pero se escapan al interés nuestro en este momento. Baste decir que durante el semestre la evaluación se establece en función de dos entregas del portafolio.

ideal de ejecución, es el estudiante quien debe establecer la cantidad y calidad del trabajo que entrega al docente para intercambiarlo por una nota. Curiosamente, a pesar de que este sistema resulta en la casi totalidad de estudiantes aprobados, tal y como lo hemos ido comprobando a lo largo de unos cuantos años, resultaba ser un cambio demasiado estresante para esta persona, y prefirió tomar el curso con un maestro que se asemejará más al estilo tradicional, de exámenes, exposiciones, y/o un trabajo final, todas estrategias de evaluación que se fijan de manera formal a través de cronogramas establecidos para todos a la vez. Evidentemente, está claro que no juzgamos al colega, sino que llamamos la atención por el poco arrojo o curiosidad del estudiante en querer probar otra forma de organización de la clase. Es como si una vez entrenados en una forma de "ser", no quisiéramos probar si se puede ser de otra manera.

Y cuarto. Y sucede que lo permanente en la vida es el cambio. Precisamente, porque todos los días hay nuevos recién llegados a este mundo es por lo que el mundo de la educación se hace necesario, llamaremos enseñanza entonces los esfuerzos prácticos de transmisión de conocimientos, formas de vida y discursos (entre otros) y que son posibles con la construcción de dispositivos destinados para tal misión. Al final de cada período escolar, vamos haciendo ajustes en el programa del curso, que tocan las lecturas, las estrategias de aprendizaje y también la actuación del docente. Justamente, la misión del docente se debate entre la necesidad de preservar el mundo, y a la vez ayudar a cambiarlo, para hacerlo más humano, más justo, más apetecible de vivir para las nuevas generaciones. Sabemos de las limitaciones de nuestro trabajo, en el sentido de que no perdemos de vista que el trabajar en un contexto específico como el universitario, y que la influencia es más bien pequeña al considerar la magnitud del propósito final, pero las utopías son necesarias cuando nos disponemos a caminar en un mundo donde en ocasiones, la percepción de la realidad se nos hace abrumadoramente desconcertante.

2. LA ENSEÑANZA COMO UNA RELACIÓN PARTICULAR HECHA DE TIEMPOS Y NARRACIONES

La vida está llena de tiempos. Tiempos que se narran, tiempos que se ocultan, tiempos de anhelos y desesperanzas. Tiempos que lloramos porque los sabemos idos, tiempos que esperamos y no vendrán. Hemos de aprender a vivir con estos tiempos, sin estos tiempos, entre estos tiempos.

La vida no podría vivirse de no ser por estos tiempos. Y los tiempos no podrían ser tales si no pudieran narrarse. De manera que ya Ricoeur[88] advierte: "la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, (...) y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado". Leamos:

...Todo esto y más, sus clases eran inspiradoras, más que las de cualquier otro profesor.. ella, la profa Gladys, es tan importante para nosotros...no quiero decir que los otros profesores sean de mala calidad, ha sido la manera de ella dejar su mensaje en nuestras memorias de una manera también poética como Arendt... a veces cuando la profesora hablaba me parecía escuchar a Arendt, pero también era escuchar a Platón, a Nietzsche...Nietzsche que tanto gusto nos dio su lectura, esos aires de poética reales, justos y motivadores sobre la religión, sobre las personas.., que increíble forma de dar la clase y ser tan espontánea.. una poeta maestra. Todas las lecturas que nos dio a leer, me parecieron una preparación de protagonismo universal único, creativo, hecho a propósito sobre todas las demás cosas.. no olvidaré que una maestra, no es solo una docente, es un ser humano que también aprende de todo lo que lo rodea. Y, que necesita dar propósito al aprendizaje enseñando, tratando de ayudar a los estudiantes a cambiar, a ser otros[89].

Este trabajo tiene que ver con lo que hemos aprendido sobre los tiempos narrados, de cómo las personas que narran son transformadas por la narración, y de cómo las vidas de unos transforman la vida de otros. Finalmente de eso se trata la vida y también la pedagogía. De cómo al entrar en relación con uno mismo, con los demás, nuestras vidas se llenan, se vacían, se contraen, se rehacen, se fortifican, se anulan, siempre, siempre se transforman. Y de cómo acompañar, sin interferir en demasía, ese trayecto, ese tiempo que tenemos la dicha o el desencanto de compartir con otro. Finalmente siempre nos quedarán las historias que podremos contar y que a su vez, otros contarán a los que vendrán y así sucesivamente hasta el final de los tiempos. Leamos:

Ud. Maestro mío, que tanto debe haberme contemplado de cerca aunque colocado a tan remota distancia. Con qué avidez habrá seguido Ud. mis pasos; estos pasos dirigidos muy anticipadamente por Ud. mismo. Ud. formó mi corazón para la libertad, para la

[88] Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción. Ensayo de hermenéutica II.* México: Fondo de Cultura Económica, 2002, p.16.

[89] Esta narración la escribió una de mis estudiantes de psicología de la educación en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, de nombre Irma Delgado, como parte de un ejercicio narración de lo vivido en el aula.

justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que Ud. me señaló. Ud. fue mi piloto aunque sentado sobre una de las playas de Europa. No puede Ud. figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que Ud. me ha dado; no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que Ud. me ha regalado. Siempre presentes a mis ojos intelectuales las he seguido como guías infalibles. En fin, Ud. ha visto mi conducta; Vmd. ha visto mis pensamientos escritos, mi alma pintada en el papel, y Vmd. no habrá dejado de decirse: todo esto es mío, yo sembré esta planta, yo la regué, yo la enderecé tierna, ahora robusta. Fuerte y fructífera, he aquí sus frutos; ellos son míos, yo voy a saborearlos en el jardín que planté; voy a gozar de la sombra de sus brazos amigos, porque mi derecho es imprescriptible, privativo a todo[90].

La obra del maestro tiene que ver con el cómo se enseña a cuidar del tiempo, mientras se cuida de la vida, porque aprendiendo a cuidar del tiempo, a narrar el tiempo, se enseña a amar la vida, mientras pasa el tiempo. Enseñar que es nuestra decisión, en última instancia, que el tiempo pase y nos toque, o el hacernos inconmovibles ante él. Muchas veces, el aprender o no forma parte de una decisión personal, tal y como nos lo recuerda Meirieu,[91] en ocasiones, nuestro ritmo (que tiene que ver con el tiempo) se hace arrítmico, intolerable, amenazante incluso. Ese no es un tiempo para aprender, no es posible acompasar mi ritmo en el tiempo, ni el tiempo a mi ritmo. Creemos que hay tiempos que no invitan a ensoñar, tiempos turbulentos, entonces nos tocará parar *el* tiempo, parar *en* el tiempo, en un intento por acompasar el ritmo del tiempo con el ritmo del cuerpo, en un movimiento de *aisthesis*, de recibimiento, de escucha. Hay para todos un tiempo que de vez en cuando amenaza con tempestad. Cuando la tempestad nos toca quedamos perplejos, sin dirección, sin norte y se hace necesario una Guía[92].

---

90 Carta de Simón Bolívar a su maestro Simón Rodríguez, conocida como Carta de Pativilca, fechada en Pativilca el 19 de enero de 1824. Aquí se expresa sin duda una idea de maestro lector que ha dado la lección y ha convocado a leer.

91 Meirieu señala que "...la cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las predicciones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle". Véase Meirieu, Philippe. *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes, 2003, p. 80. Es en este mismo sentido al que nos referimos cuando señalamos que el tiempo toca al que quiere ser tocado, que tiene que ver con la determinación de la persona en cuestión.

92 En el sentido de Maimónides. Véase a Mošé ben Maimon (Maimónides), *Guía de Perplejos*,ed. de D.Gonzalo Maeso, Trotta, Madrid, 2005.

En algunos casos, por el contrario, el movimiento será enlentecido para extrañarnos, como movimiento que nos permite deslastrarnos de una cantidad inútil de prejuicios, pudiéramos decir incluso, de vaciamiento total en algunos casos, porque es poco lo que puede hacer el tiempo en un cuerpo que se siente y proclama estar lleno, repleto, completo, inconmovible en su soberbia y absoluto poder. La idea de una apertura en el sistema que somos, idea que desde hace algunos años, reclama la pedagogía actual, estará incompleta si no se explora a la vez, la idea de la vaciedad, la posibilidad de vaciarnos, de sacar fuera de nosotros una cierta cantidad de mensajes, estereotipos, información que por fija e inadecuada resulte inservible o falta de realidad. En la medida en que seamos capaces de articular este doble movimiento, esta dinámica de apertura-vaciamiento, estaremos posibilitando el enriquecimiento de un sistema cambiante y sano.

3. ¿QUIÉN ES EL MAESTRO, Y DE QUÉ HABLAMOS CUANDO LO HACEMOS DE LA LECTURA Y LA LECCIÓN APASIONADA?

La pedagogía que tenemos en mente, también trata de enseñar que la vida y la praxis pedagógica es una actividad y una pasión que busca de un narrador, que siempre se encuentra en un estado incipiente, de inicio de una comprensión que no sólo se refiere a un yo, sino que también busca el sentido de la comunidad a la cual pertenecemos, y yendo un poco más allá, del mundo en el cual nos ha tocado vivir. De esta manera, la pedagogía se trata de un encuentro con uno o más estudiantes para adentrarlos en un saber que no sólo tiene que ver con la asignatura en cuestión, sino que termina por decir algo de mí y de los demás, en el contexto histórico particular en el cual nos situamos. Esta capacidad de conciencia activa y práctica estaría en consonancia con la dimensión autoformativa de la cual hablara Gadamer[93] como necesaria en la formación humana, y también conectaría con el dispositivo del cuidado de sí que Foucault[94], siguiendo a la filosofía helenística, pone en la palestra en algunas de sus obras y que *mutatis mutandi* puede

[93] Aunque deberíamos reconocer que en Gadamer no se trata de una subjetividad omnipotente, primero estará la realidad histórica, tal y como se desprende de esta cita: "En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad, y el estado en que vivimos". Hans Georg Gadamer. *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999, p. 344.

[94] Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1998.

entenderse como un trabajo de perfeccionamiento sobre el sí mismo, en el entendido de fortificar la relación con uno mismo para dar cuenta de mi responsabilidad en el mundo que comparto con otros.

¿De quién hablamos cuando preguntamos por un maestro lector, de un maestro que da la lección y convoca a leer?[95] Si nos guiáramos por una cierta bibliografía diríamos que se trata de un sujeto que ha desarrollado una cierta competencia para comprender los textos –que a manera de problemas– a lo largo del desempeño de sus roles, debe manejar. Así de escueto, así de directo. Claro, podríamos extendernos un poco más si preguntáramos a nuestro interlocutor, por ejemplo, si se trata de la lectura de textos expositivos o si por el contrario se refiere a textos narrativos, y así, de manera similar, podríamos llenar un cuestionario de preguntas sobre ciertas características que de muy buena fuente sabemos que tienen relación con la lectura y que por lo tanto, desde este enfoque, podríamos describir a este maestro lector.

Sin embargo, a todas estas, nuestro interlocutor se hallará perdido ¿cómo es posible que de tan "inocente" pregunta inicial le complicáramos la vida de tal manera? Valga el ejercicio para dejar por sentado que dentro de este lenguaje académico nunca hallaremos al maestro lector, sino a una construcción hipotética regida por ciertos principios más o menos generalizables de lo que ese sujeto (hipotético) sería capaz de realizar (de leer y de enseñar) con un alto grado de probabilidad, orientado por supuesto, por un fin concreto y a través de unos medios más o menos intervenidos.[96]

Quizá este interlocutor se refiera a otro maestro lector, pregunte tal vez, por el repartidor del abasto de la esquina, aquel que entre reparto y reparto revisa la cartelera deportiva del diario del día; o de la joven estudiante de liceo que sentada en el metro revisa pulcramente todos los mensajes de correo que tiene en su teléfono celular, para proceder a responderlos uno por

[95] Dar la lección puede entender como una lectura comentada. Entre las palabras lectura y lección existe una cierta sinonímia. De igual modo, dar la lección guarda relación directa con la enseñanza, destacando el acto de donar, de donación. Véase a Valera-Villegas, Gregorio. Experimentar la enseñanza. El ensayo pedagógico. Ensayo y Error Revista de Educación y Ciencias Sociales, Año XXIV. N° 48, Caracas, 2015, pp. 155-191.

[96] La idea de *intervención* corresponde en este caso a los dispositivos pedagógicos que planifican no sólo las actividades sino los textos *adecuados* para cada caso. La lectura dentro de estos dispositivos, está tan *controlada* que pudiera convertirse este control justamente en el *handicap* de su intención final, cual es la de ser generalizada a todos los demás contextos y situaciones de la vida.

uno, con una disciplina que cualquiera de nosotros agradecería. O por el contrario, al preguntar, quizá ha tenido en mente a algún notable maestro lector que además de dar la lección y la convocatoria a leer, escribe y lo hace bien, pongamos por caso a Simón Rodriguez y a Paulo Freire, ya que como bien dicen los expertos a *escribir se aprende leyendo*.

En todo caso, cuando nuestro interlocutor pregunta por un maestro lector, lo hace antes que nada por una persona, es decir una singularidad. ¿Y cuál sería su esencia? El término esencia deriva del verbo ser, que por definición, es una noción profundamente existencial. Pregunta lo que algo *es* para aquel que formula la pregunta. La esencia interroga sobre lo que algo es y sin lo cual no podría ser lo que es. La esencia no es una propiedad única y estática por la cual conozcamos algo, sino que se trata más bien de un significado complejo constituido por una multitud de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales serán más bien circunstanciales, y otras cruciales para el existir del maestro lector en cuestión.

Partamos de que la esencia de algo depende del juego entre la diferencia y la similitud, por lo que no estaríamos de acuerdo en afirmar que la esencia es una categoría inmutable, si no que es aquello que hace que algo sea lo que es, y sin lo cual no podría ser lo que es en el juego de la vida, que como tal es sorpresiva, acontecida. Vemos algo de mutable en esta visión enraizada con la *bildung*, es decir, el juego de llegar a ser lo que se es, pero sin mayor brújula que la propia experiencia.

Dispongámonos pues a buscar a ese maestro lector que como hemos dicho responde a una esencia que no conocemos aún, pero que la presentimos. Hace ya mucho tiempo que Nietzsche dijera, en alusión al filósofo Diógenes que "quien quiera que esté buscando al ser humano, primero tiene que encontrar la linterna"[97] Para esta búsqueda invocaremos, como si

[97] Diógenes fue un filósofo griego que vivió en el siglo IV a. de C., de agudo ingenio, pensador poco convencional que enseñaba a sus conciudadanos a través de la gesticulación pantomímica y de la ejemplificación. "Se dice que un día Diógenes salió por la ciudad a plena luz del día con una linterna encendida haciendo ver que buscaba algo que se le había perdido. Cuando la gente se le acercaba para preguntarle qué estaba intentando encontrar, él respondía: <Ni siquiera con una linterna a plena luz del día puedo encontrar a un verdadero ser humano> y cuando la gente se señalaba a sí misma, los perseguía con un palo y les decía, gritando: <yo quiero seres humanos *verdaderos*>. (...) La anécdota sobrevivió porque aportaba algo sobre lo que reflexionar en relación con la pregunta de gran originalidad contenida en el ejercicio pantomímico de Diógenes: ¿cuál es la naturaleza del ser humano? Y, sobre todo, ¿qué significa plantear esta pregunta? La demostración de Diógenes pretendía también sacudir las conciencias morales de todos aquellos que se conforman

de un hechizo se tratase, a la hermenéutica fenomenológica[98] que fundamentalmente intenta comprender e interpretar los significados que damos a las cosas y fenómenos tal y como se presentan en nuestro espacio vital. De allí que nos atrevamos a decir que nuestro maestro lector, aquel que buscamos con la lámpara de Diógenes a plena luz del día, de ese maestro lector diremos que: No se trata de un autómata, mezcla hombre y máquina, sino un sujeto que padece de pasión por la lectura y por la enseñanza. La pasión es una cualidad de lo que le sucede y modifica al alma. Del latín *passio* y del griego *pathos*, denota un estado de padecimiento, algo que le sucede al individuo, una fuerza misteriosa y autónoma que lo posee y perturba y de la cual no tiene control. Frente a un complejo histórico-cultural vinculado a las tradiciones psicologicistas, que asocia la pasión a lo irracional y que la vincula con las funciones inferiores y cierto grado de deficiencia adaptativa de la conciencia, reivindicamos la capacidad de la pasión de elevar al hombre no sólo por encima de sí mismo, sino también por encima de los límites de su mortalidad y humanidad. Nos atrevemos a decir que la pasión[99] del maestro lector es equivalente a una expresión metafórica de la necesidad de

---

con respuestas fáciles: <un ser humano no es simplemente algo que uno sea de forma natural, sino que es algo que uno mismo debe intentar ser>. Y, en apariencia, Diógenes insinuaba que tenía grandes dificultades para encontrar buenos ejemplos. La curiosa artimaña de la linterna encendida a plena luz del día era su manera de expresar que no podía <ver> a ningún ser humano. Sentía la necesidad de arrojar algo de luz sobre la cuestión, o tal vez, dicho de un modo más adecuado, con sus lámpara, Diógenes mostraba un compromiso, no con el discurso filosófico abstracto y extravagante, sino con la reflexión práctica en la concreción y plenitud de la vida ya vivida." Van Manen, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona: Idea Books, 2003, pág. 23.

98 Tal y como señala Ortiz-Osés "Lo más interesante de la Hermenéutica es haber entrometido en medio del pensamiento contemporáneo la idea de la *interpretación* como insoslayable articulación de todo el conocimiento, sea artístico, filosófico o científico. Plantear el conocimiento como *interpretación* es relativizar sus ínfulas absolutistas y desdogmatizar la verdad pura, descarnada o desencarnada al colocar verdad y conocimiento en el contexto humano del sentido". Ortíz-Osés, Andrés (*La razón afectiva. Arte, religión y cultura*. Salamanca: Editorial San Esteban, p.15.

99 Axel Capriles M. señala que cada pasión es única y a la vez similar. En su trabajo se trasluce el carácter activo de la pasión en contraposición con una tendencia generalizada de señalarla como *pasiva*, por su carácter *de padecimiento*. "Tal como aparece en Occidente, la prohibición, el obstáculo, la transgresión y el sufrimiento son prelaciones arquetipales de la pasión y el deseo. Podemos entonces pensar en los encuentros furtivos y ocultos de dos amantes, no como simples actos de amor o lujuria, sino como catalizador de lo más nuestro, de lo más íntimo y privado de nuestra personalidad, como espacio para la interioridad e impulso a la

llenar una carencia de algún tipo sentida muy dentro de nosotros mismos, o por lo menos, hace referencia a un extraño padecimiento que busca satisfacerse en un objeto incapaz de colmarlo, y cuya negación, a través de la triangulación del obstáculo, obliga a la interiorización y hace posible la reflexión. La relación del maestro lector con lo que ha de leer, así como con lo que ha de enseñar y con el cómo lo hace, y con lo que ha de leer-se en la convocatoria a la lectura, se ve interferida, obstaculizada con la imposibilidad de hacer nuestro un lenguaje que no nos pertenece, que se nos resiste, hasta dar paso al cataclismo interior de la transformación, es decir de la muerte metafórica del maestro lector, para dar paso a una nueva experiencia de sí.

El maestro lector en cuestión, no es producto de un entrenamiento, sino que ha desarrollado una especial relación con la lectura y con la enseñanza. Quizás la pregunta por la esencia del maestro lector deba plantearse desde una relación, ¿cuál será la esencia de la relación que convierte a un sujeto en maestro lector? La respuesta que nos ofrece Agamben[100] es la de una vida ética, la vida que de manera responsiva acepta ponerse en relación con lo otro y con el otro, a exponerse, a riesgo de sufrir transformaciones. "Una vida ética no es simplemente la que se somete a la ley moral, sino aquella que acepta ponerse en juego en sus gestos de manera irrevocable y sin reservas. Incluso a riesgo de que, de este modo, su felicidad y su desventura sean decididas de una vez y para siempre." La vida ética a la que hacemos referencia es una vida que se realiza en relación y por ello es que la hermenéutica filosófica no diferencia si lo *otro* es un texto u otra vida, u otras vidas, en este caso, la de los estudiantes. Una vida ética como a la que hacemos referencia es aquella que al entrar en relación, se da en esa relación, que puede ser, como hemos estado considerando, una relación apasionada. Es decir, cuando la relación de la lectura y de la enseñanza se apodera del maestro lector. De manera que ninguna de las dos o de las tres partes o entes que entran en relación, por sí mismos, serían suficientes para

individualidad. El obstáculo pasaría a ser el símbolo de un llamado inconsciente que nos obliga a detenernos y a revisar el flujo inercial de nuestra vida; la transgresión, una metáfora de la ruptura y el cataclismo interior que preludian la transformación y muerte hacia otro nivel de existencia y otro estilo de consciencia. Cada pasión tiene un significado simbólico personal referido al momento peculiar de cada cual en una u otra etapa de su vida. Reflejan los movimientos, fijaciones o regresiones de nuestra propia psique." Capriles M., A. (2005) "La experiencia de pasión. (En el filo del misterio de lo psíquico)" en *Revista venezolana de Psicología de los arquetipos y estudios Junguianos*, N.º 1, Caracas, p. 12.

100 Véase Agamben, G. "Elogio de la profanación" en *Profanaciones*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2005, p. 90.

dar cuenta de lo que pasa. En el encuentro apasionado que se da en el aula, se constituye una nueva configuración, un espacio que podemos denominar el espacio intersubjetivo, que extiende los márgenes de cada individualidad en sí misma y que permite habitar en los intersticios de una espacialidad distinta, y de una experiencia de sí original y profunda: se percibe como el estar preso del otro o de lo otro, pero a la vez se desea estarlo.

El maestro lector no lee, como se nos ha hecho creer, sólo para dar una clase, o para resolver un problema, lee, como hemos venido acotando, para entrar en relación con él, con el otro, con un saber, con la vida. No se trata del enseñar como el dar puramente la clase, como si de un problema simple se tratase. Para resolver un problema, ya lo sabemos, se necesitan los conocimientos correctos, procedimientos efectivos, estrategias ganadoras, técnicas calculadoras, métodos que obtengan resultados. Esta es la lógica de una racionalidad que no nos interesa para nuestros fines. Es la lógica de la fabricación, la lógica de la utilidad, la de que los medios justifican el fin. Con esta lógica siempre estaremos tentados a afirmar que se lee para aprender, y que se aprende para adaptarse, lo que encubre que al final estemos leyendo para atender "obligaciones de la escuela", planteadas como tareas puramente laborales; como el que lee para distraerse, es decir, cuando no se lee en serio. Por eso es que nos inclinamos más bien por la acción, la cual, tal y como señala Arendt[101], responde a la inserción en el mundo que nos ha tocado vivir, a través del discurso y de la acción, lo cual implica siempre entrar en una relación. En este caso, en una relación de enseñanza entre el estudiante y el maestro lector y la convocatoria a leer juntos[102]. Además, la acción asume otra característica importante que la hace más humana: siempre tiene un inicio, pero nunca sabremos cuándo ni dónde acaba, a diferencia de la lógica de la fabricación que sigue el plan de lo previsible, de

[101] Señala Hanna Arendt lo siguiente: "Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de la pluralidad humana, por el hecho de que no es un hombre, sino los hombres en plural quienes habitan la tierra y de un modo u otro viven juntos. Pero sólo la acción y el discurso están conectados específicamente con el hecho de que vivir siempre significa vivir entre los hombres, vivir entre los que son mis iguales. De ahí que, cuando yo me inserto en el mundo, se trata de un mundo donde ya están presentes otros." Arendt, H. *De la historia a la acción*, Barcelona: Paidós, 1999, pág. 103-104.

[102] Cabe aquí destacar que esta convocatoria a leer, en el ejercicio del maestro lector de dar la lección, significa también un estudiar. Un dar la lección en el sentido de donar, de entregar a alguien algo con la esperanza de que haga con aquello algo bueno, lo que quiera pero bueno, para lo cual es libre para tomar la decisión correspondiente.

lo programado, es decir, que las cosas hechas tienen un inicio y un final que es el producto acabado. En este sentido, puede decirse que el maestro lector al dar la lección, vive una acción pedagógica, que es con mucho un acontecimiento, del que no espera resultados previstos, calculados, medidos.

Con estas premisas, queda claro que nuestra intención tiene que ver menos con acercarnos al maestro lector para conceptualizarlo, y más con estudiar su experiencia tal y como es vivida y re-significada por él. Acercarnos a este maestro lector supone la reflexión sobre las experiencias vividas por aquel, así como el interesarse por las acciones prácticas y no tan prácticas de la vida cotidiana que le han empujado a relacionarse con la lectura, con la enseñanza, o lo que es lo mismo con la enseñanza y con la lectura, todo ello con la intención de aumentar el carácter reflexivo de su propia experiencia.

De manera que en este ejercicio de búsqueda de un maestro lector pretendemos que cuando le encontremos, también él pueda encontrarse a sí mismo, sumido como se encuentra en el misterio de construirse cada día. Y desde la perspectiva de interpretarlo como un lector apasionado[103], recordemos que forma parte de una relación apasionada, el poder sumergirse en el interior de nosotros mismos en la búsqueda de reflexionar sobre lo experimentado en la enseñanza, en la acción de enseñar, en tanto dar lección y convocar a leer juntos.

CODA: NARRAR LA EXPERIENCIA DE DAR LA LECCIÓN Y DE CONVOCAR A LA LECTURA.

Una identidad es vacía sino entra en relación. Y la tarea fundamental de la pedagogía es la de formar subjetividades dentro de una relación: la que se da en el encuentro pedagógico. Esa relación que en este trabajo hemos vinculado a la lectura y a la enseñanza como un dar la lección que es a la vez una convocatoria a leer juntos. Hemos establecido que el maestro lector vivencia su tarea como una pasión, algo que se siente, que moviliza, que embriaga. La idea del *sentir* podría perfectamente hacer alusión a la categoría de *experiencia*. Pero tal y como entendemos la experiencia, es decir, como aquello que nos pasa, que nos acontece, sería imposible tenerla desde la individualidad, sólo cuando entro en relación con lo otro, el

[103] Véase a Madriz, Gladys. "El lector apasionado. Aproximación a su identidad narrativa". En Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys (Comps). *Lectura, ciudadanía y educación*. Miradas desde la diferencia. Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana, 2008, pp.447-466.

otro, es cuando algo puede sucederme. Y por lo mismo, la persona, entendida como personaje de un relato que recoge su experiencia, va constituyendo una identidad, la identidad narrativa.

Porque la experiencia de la pasión, contiene una dimensión activa, es por lo que también puede relatarse. La narración juega un papel fundamental en el estudio de las pasiones. Por ejemplo, Peter Goldie señala que las emociones adquieren sentido cuando se integran en una estructura narrativa. Las estructuras narrativas poseen episodios de la vida emocional, incluyen "percepciones, pensamientos y sentimientos de variadas clases, y cambios corporales de varias clases; e incluye disposiciones a experimentar otros episodios emocionales, a tener otros pensamientos y sentires, y a comportarse de ciertas maneras"[104].

En toda historia habrá momentos o episodios donde caben experiencias, pensamientos, sentires y disposiciones distintas. Cuando pretendemos atrapar los instantes significativos de una vida, lo que construimos es una narración biográfica, un espacio en el que salvar un yo y reconocer un tú. Ya hemos planteado nuestra duda, la de si antes que pensar la esencia de un maestro lector ¿no sería más fructífera pensar la esencia de la relación maestro - lector - mundo? No se trata de una empresa sencilla, cuando creemos tener la respuesta, la misma parece abandonarnos, porque no admite fijación alguna.

Un maestro lector para nosotros es aquel al cual la pasión por la lectura le abruma, que se acerca a ella por muchas razones y a la vez por ninguna: habrá razones lógicas y otras más bien afectivas. En todo caso y en sintonía con Gadamer, lo cierto es que cada vez que nuestro maestro lector comprende algo, termina por comprenderse a sí mismo[105]. Pero, para llegar a ese momento de reflexión, de interiorización sobre lo que nos pasa, habrá de estar de regreso de una experiencia profunda de remoción, que nos hace sentir que no tenemos el control.

La pasión es algo que posee el alma, la pasión se nos aparece, toma posesión del sujeto, sin que este pueda oponer resistencia. De la misma manera, pensamos que cuando un lector lee al mundo queda prendado por esta extraña relación que no admite la comodidad de una lectura ya dada. Por supuesto que nos estamos refiriendo a un maestro lector abierto, y no a su muy mala parodia del lector que ya todo lo sabe y que lo que

---

104 Véase Goldie, Peter. *The Emotions*, Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 12-13.

105 Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme, 1991.

busca en cada lectura del mundo es conseguir su ratificación, de sujeto instruido, sabelotodo, crecido, insoportablemente soberbio en toda su imponente majestad. Entonces, es el mundo el que debe postrarse a sus pies, y no él maravillarse por las desconocidas y cotidianas experiencias que permanentemente nos acontecen, como si todos los días participáramos en un despliegue del circo de la vida y tuviésemos la oportunidad de ser testigos de la magnificiencia de la vida en toda su simplicidad, en toda su espontaneidad.

Van Manen es de la idea de que al trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en el mundo de la vida cotidiano, "podemos transformarnos o rehacernos, en el sentido auténtico del *bildung* (formación)"[106]. La lectura, tal y como la vemos aquí, supone un espacio de relación privilegiada para desarrollar procesos de subjetivación para el cuidado de sí y de los demás. Sucede que por medio de la lectura, ya sea a través de un texto impreso, de una lección, del texto fílmico, y también, ¿por qué no? de la vida vista como texto escénico, representacional, en el sentido de una obra que está en escena; por medio de estos textos nos acercamos a la vida, mucho antes de tener quizá, conciencia de que vivimos. Debería incluir dentro de estos textos, la imaginería simbólica y cultural que nos precede, ya que siempre llegamos a un mundo constituido, sin que eso sea razón de que no pueda ser transformado. Lo que queremos establecer aquí, es que desde que llegamos al mundo humano, por lo tanto ya construido, nos vemos en la necesidad de leer para existir.

Nuevamente entonces la pasión de la lectura, y también la pasión por dar la lección, obedece a unas reglas de la acción, quizá algo difusas por el carácter de pasional con la que la hemos emparentado, pero lo interesante es que tal y como lo señalara Hanna Arendt[107], es el discurso y la acción lo que nos permite insertarnos en el mundo que nos recibe. La lectura y el dar la lección, juntas o separadas, entonces, podría ser entendida como una acción que ejerzo en el intento de interpretar el discurso de los otros que

106 Van Manen, Max. *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books, 2003, p.25.

107 Dice Arendt: "Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de <quién> en contradistinción al <qué> es alguien – sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta – está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace." Arendt, H. *La condición humana,* Barcelona: Paidós, 1998, p. 203.

conviven conmigo, y también y no menos importante, interpretar mi propia acción. Y lo que es muy importante, al invitar a leer en conjunto, a leer con los estudiantes, les iniciamos en una práctica que les reconoce como sujetos creadores del mundo, de su mundo, del mundo que compartimos. De aquí se deriva que la acción no podrá existir sin el acompañamiento del discurso que cuenta sobre lo que nos pasa cuando nos disponemos a leer.

En todo caso, sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto, como si dijéramos; si en lugar de hombres de acción hubiera robots se lograría algo que, hablando humanamente por la palabra y, aunque su acto pueda captarse en su cruda apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer[108].

Por lo anterior, es necesario que ese maestro lector apasionado anuncie lo que hace, y lo haga a través del relato, de una narración. Un acercamiento de este tipo no supone asepsia, se trata de un proyecto siempre de alguien, que responde a una preocupación, y dirige la mirada atenta hacia una persona real, que en el contexto de unas circunstancias vitales individuales, sociales e históricas determinadas, decide dar sentido a un aspecto específico de su existencia. Para ello necesitamos de la complicidad de nuestro estudiante lector. Complicidad que se verá traducida en un gesto, gesto de apertura, una respuesta afirmativa ante la convocatoria de leer juntos y la invitación a narrar-se.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio. *Profanaciones.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.

ARENDT, Hanna. *De la historia a la acción,* Barcelona: Paidós, 1999.

_____. *La condición humana,* Barcelona: Paidós, 1998.

CAPRILES M., A. "La experiencia de pasión. (En el filo del misterio de lo psíquico)" en *Revista venezolana de Psicología de los arquetipos y estudios Junguianos,* N.º 1, Caracas, 2005, pp. 4-14.

CATELLI, Nora. *El espacio autobiográfico.* Barcelona: Editorial Lumen, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona: Paidós/ /ICE-UAB, 1990.

[108] *Ibidem,* p. 202.

_____. *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí.* Madrid: Siglo XXI Editores, 1998.

GADAMER, Hans-George. *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme, 1991.

GOLDIE, Peter. *The Emotions*, Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLINGER, Diana. *Escritas de sí, escritas do outro. O retorno do autor e a virada etnográfica.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MADRIZ Ramírez, Gladys. *La (auto) biografía en el aula universitaria. Filosofía, literatura y pedagogía.* Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2012.

_____. "El lector apasionado. Aproximación a su identidad narrativa". En Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys (Comps). Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2008, pp.447-466.

MOŠÉ ben Maimon (Maimónides), *Guía de Perplejos*, (ed.) de D.Gonzalo Maeso, Madrid: Trotta, 2005.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein Educador.* Barcelona: Laertes, 2003.

ORTÍZ-Osés, Andrés.(2000) La razón afectiva. Arte, religión y cultura. Salamanca: Editorial San Esteban, p.15

RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción. Ensayo de hermenéutica II.* México: Fondo de Cultura Económica, 2002

STEINER, George. *Lecciones de los maestros* (Traducción de María Condor). Madrid: Siruela, 2004.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata, 1991.

SCHÖN, Donald A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Ediciones Paidós, 1998.

VALERA-Villegas, Gregorio. Experimentar la enseñanza. El ensayo pedagógico. Ensayo y Error Revista de Educación y Ciencias Sociales, Año XXIV. N° 48, Caracas, 2015, pp. 155-191.

_____. Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. En: Educere, Año 5, N° 13, 2001, p. 27.

VAN Manen, M. *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books, 2003.

La enseñanza como práctica reflexiva de formación. El acto creativo de encontrarnos

Jesús Vargas Miranda[109]

INTRODUCCIÓN

Y vuelta a la pregunta por la enseñanza: ¿Y…el sujeto profesor? La discusión se centra en la revisión de la enseñanza como condición necesaria para interpretar la relación del alumno con su mundo desde qué aprende y cómo lo aprende[110]. El texto que aquí se teje, recupera los hilos de tres momentos fundamentales de mi experiencia como profesor. Primero, aquellos generados a partir de un quiebre total en la formación, *la de profesor rural* atendiendo a una escuela unitaria. Esta etapa de formación la identifico como la que marcó el derrotero del devenir como profesor. El segundo, abona a esta construcción desde mi experiencia *de la formación de profesores en una escuela normal*, el ángulo y las condiciones de este movimiento favorecen el trabajo de penetración hacia el análisis de la configuración de aquellos elementos que van dando sentido a la enseñanza. El tercer momento, complementa mi devenir profesor *en la tarea de la asesoría y el acompañamiento* con maestros de educación básica primaria.

Un apoyo para dicha construcción, lo nutren trabajos de investigación que he realizado sobre la enseñanza, la asesoría y el acompañamiento a profesores de educación básica. Esta relación que se abona con la pedagogía de clásicos como J. Amós Comenio, J. Jacobo Rousseau y J. Enrique

109 Doctor en ciencias de la educación por el Instituto Superior de Ciencias de Educación del Estado de México. Coordinador General del Centro de Maestros de Tonatico, Edo. México, México. Correo electrónico: jegiva@hotmail.com

110 Con Freire comprendimos que "el enseñar no existe sin el aprender…quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseñan aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz, trabaja para aprehender lo se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores." *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI editores, 2010 p. 45.

Pestalozzi[111] encuentra un punto clave de problematización a la luz de la formación estética trabajado por Schiller. Y, si en el presente, se identifican influencias de pensamiento no anunciadas, como lo reconoce Schiller, es sin duda porque "uno es ciudadano de una época, así como lo es de un estado..."

EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA. EL ENCUENTRO CON EL OTRO

Un diálogo para empezar:

– *Maestro, aquí dice que dibuje un radio en la siguiente rueda. ¿Lo dibujo completo?*

¡Claro! Francisco. El radio deberá ser completo, según la instrucción en tu prueba, de lo contrario no cumple las características de un radio.

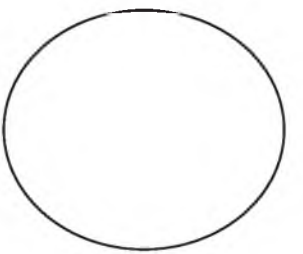
La jornada laboral concluyó, recupero los instrumentos de evaluación diagnóstica que se aplicaron. En este contexto de escuela unitaria, los instrumentos de evaluación corresponden a los alumnos de todos los grados de primero a sexto, de educación primaria.

Por la tarde corresponde desarrollar la tarea de revisión de la materia de matemáticas que se evaluó en este día, como diagnóstico académico de los alumnos al inicio del ciclo escolar. ¿Qué? ¡Caray!, no veo que hayan contestado nada. Las hojas amarillentas a la vista, porque son del llamado "papel revolución" (reciclado), ¡oh! La totalidad de preguntas, casi, están sin responder.

Vaya la de Francisco parece que si está resuelta:

La instrucción:

En la siguiente circunferencia, traza un radio.



[111] Tres obras de la pedagogía clásica al respecto de estos grandes maestros: *La didáctica Magna*, *Emilio o de la educación* y el *Canto del Cisne*, respectivamente.

¡Sorpresa! Francisco dibujó un radio completo, incluso agregó el eslogan de la estación de radio. Y luego agregó el eslogan de la estación de radio.

Es la… i i i i i La I de Ixtapan de la Sal[112].

Si, como lo expresa J. Larrosa *"la experiencia es lo que nos pasa"*, lo contrario, se ubica en aquello que no somos capaces de recibir, de dejar entrar, entonces lo negamos. Mucho de ello, sin duda, puede ubicarse en el tipo de formación que como sujetos profesores contamos al momento del acontecimiento[113]. Me sorprendió, esta manifestación. Una lectura insensible del otro me llevó a calificar la respuesta con un *"tache"* para Francisco, en este ejercicio, cuyo objetivo instructivamente fue que reprodujera un conocimiento que se le había enseñado en una clase en tercero de primaria, por cierto, no estoy seguro de que haya pasado.

---

112 La imagen del radio no es la original que dibujó Francisco (que así llamaremos a este alumno para este trabajo), desafortunadamente no se pudo recuperar de los archivos de la Escuela Primaria "Ignacio Allende" y adicionalmente da tristeza saber que el alumno falleció hace algún tiempo. Esa es una razón que justifica como parte de la experiencia que generó un quiebre real en mi formación como profesor rural. Valga este homenaje a la memoria de Francisco, una lección que cuento aun como si fuera ayer, a casi tres décadas de distancia. Y la crítica más feroz la recibí antes de que esto se haga público por mi hija Jessy que cursa el tercer grado de secundaria. *"¿desde luego que se la pusiste bien, verdad papá?"* Jessy es la autora de la imagen del Radio que aparece en la circunferencia, después de compartirle la historia, así lo imaginó.

113 En la novena carta del texto *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire, realiza un ejercicio interesante e ilustrativo sobre *el contexto concreto y el contexto teórico*. Vale para este momento realizar una lectura a dicho texto. "Quien juzga lo que hago es mi práctica. Pero mi práctica teóricamente iluminada" México. Edit. Siglo XXI, 2010, p. 137.

El contexto de Francisco, puntualizo, es una escuela unitaria en un medio rural. En México, dichas escuelas por su organización, dada la baja matrícula de inscripción, son atendidas por un profesor, éste a su vez atiende todos los grados y las funciones o requerimientos administrativos. La comunidad que llamaremos *El Colorín*, contexto físico y social de la experiencia, apenas un caserío de no más de 20 familias. La escuela ubicada en la cima de un cerro, rodeada de ocotes, mantenía cierta distancia equitativa en cuanto a la ubicación de las casas de las familias de la comunidad rural. La casa de Don Layo, no reunía las condiciones anteriores dado que mantenía una distancia de no más de doscientos metros, la separaba de la escuela, la parcela escolar, en esos momentos sembrada de frijol, en la última década del siglo pasado en esta comunidad rural la escuela aún era *La Casa del Pueblo*[114].

¿Qué se requiere para darle entrada a la biografía de Francisco? ¿Sensibilidad[115], conocimientos disciplinares de la matemática, años de experiencia

---

114 En las casas del pueblo, se encontraba generalmente a un lado o muy cerca la parcela escolar. Seguramente que en ese sentido se encontraba en el Colorín la escuela y la parcela escolar administrada por la sociedad de padres de familia. Un texto recomendable para leer los aportes de la escuela rural mexicana lo encontramos en la Antología Preparada por Engracia Loyo (1999). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México. SEP. Ediciones El Caballito. Se lee en el prólogo: Uno de los rasgos de la escuela rural mexicana de 1920 a 1940 que merece más atención, particularmente en estos momentos en que la educación no encuentra un sentido claro, es el de su integración con la vida real. La escuela rural de esos años no era una institución al margen de la vida y sus problemas, no pretendía preparar para la vida simulándola en el aula; por el contrario, se insertaba en la vida misma, con las comunidades naturales, enriqueciéndolas con los conocimientos, con valores, con técnicas, con formas de organización, con experiencias de otros pueblos, de otros tiempos, de otras latitudes. La escuela rural era la Casa del Pueblo, el lugar de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas, de sus esfuerzos por resolver sus problemas ancestrales. (p. 9). (El subrayado es mío).

115 Van Manen, M. *El tacto en la enseñanza. La sensibilidad pedagógica*. México, Editorial Paidós educador, 1998. En el prefacio se plantea: "¿Cuáles son los ingredientes de un buen educador? Aunque una persona aprenda todos los métodos curriculares y todas las técnicas de instrucción, puede resultar un mal profesor. ¿Cómo actúan los profesores que son solícitos? ¿Qué conocimientos contribuyen a la pedagogía reflexiva? Este libro trata sobre estas cuestiones, no de forma teórica sino práctica, y está dirigido a la cabeza, pero también al corazón, o —mejor aún— a la persona completa." p. 15. Me identifico con los objetivos que Max Van Manen se establece en este texto y los asumo para lo que aquí de manera muy modesta deseo aportar y compartir con quienes sin saber o con conocimiento se adentraron a esta bella

como profesor, grados académicos, conocimientos pedagógicos y didácticos, conocimientos psicológicos? ¿Qué tipo de formación pedagógica es aquella que genera estas lecturas pedagógicas y didácticas de los alumnos? ¿Qué tipo de sensibilidad o tal vez, insensibilidad genera una respuesta de esta naturaleza en el quehacer docente? El olvido, la formación, la experiencia.

1. PENSAR LO QUE PENSAMOS, CUANDO PENSAMOS LA ENSEÑANZA

Una pregunta[116] para detonar el análisis se delinea en cuestionar sobre ¿cómo estamos pensando la enseñanza? En ello ¿qué priorizamos? Tomar el reto de pensar lo que tenemos *a mano*[117], constituye una tarea trascendente. Colocar por delante la pregunta de cómo pensamos la enseñanza, es atrevimiento necesario. Derivado del tipo de enseñanza que pensemos, tendremos sujetos formados en pensamiento congruente con lo enseñado. Vale la pena, en este sentido, detenernos el tiempo suficiente para comprender e interpretar esta compleja empresa.

Cuando la naturaleza humana nos coloca hacia la libertad de la conciencia, en congruencia, la tarea de la enseñanza tendrá que pensarse en el mismo sentido. En palabras de Schiller, realizaremos un esfuerzo por sostener que, hablamos de naturaleza humana pensando, precisamente lo

---

profesión de ser profesor. Dice "En primer lugar, que los profesores no experimentados sientan que este libro les hace ser más reflexivos y a la vez también les comunique experiencias vitales que hacen que la reflexión pedagógica sea significativa y posible. También, que los profesores experimentados puedan reconocer en estas páginas ejemplos de su propia experiencia y quieran reexaminarlos desde una perspectiva reflexiva."

116 Así pues, el que quiere comprender tiene que retroceder con sus preguntas más allá de lo dicho; tiene que entenderlo como respuesta a una pregunta para la cual es respuesta. Retrocediendo así más acá de lo dicho se pregunta necesariamente *más allá* de ello. Un texto solo es comprendido en un sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles. En esta medida el sentido de una frase es relativo a la pregunta para la cual es respuesta, y esto significa que va necesariamente más allá de lo que se dice en ella. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Ediciones Sígueme Salamanca, 1991, p. 448.

117 Para Heidegger, M. Lo *a la mano* es aquello que se encuentra en el nivel de lo inmediato. "*Lo "a la mano"* hace frente dentro del mundo. El ser de estos entes, el *"ser a la mano"*, se halla, según esto, en alguna relación ontológica con el mundo y la mundanidad. El mundo es en todo lo "a la mano" siempre ya "ahí". En *Ser y tiempo*. México, FCE. p. 97.

que lo hace humano, es "el hecho de no detenerse en lo que la sola naturaleza hizo de él, porque posee la capacidad para desandar, mediante la razón, los pasos que aquella anticipó con él; para transformar la obra de lo apremiante en una de su libre elección y para elevar la necesidad física a la condición de necesidad moral"[118].

Schiller, reconoce que una de las posibilidades de llegar a la libertad de la conciencia se encuentra en la educación estética. Aquí, me referiré, aquella que llamaremos escolarizada, como una forma de diferenciarla de la que Schiller propone desde la estética. La escolarización entendida, como especie de tecnificación del sujeto para adiestrarse a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje dominados por el saber hacer. El hacer día tras día, va volviendo transparente aquello que se nos presenta ante nuestros sentidos[119]. Ello advierte, que la pregunta va quedando marginada. No se plantea la pregunta, pues se le ve, cuando sucede, innecesaria.

Se manifiesta cuando identificamos que "en la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con... (la) curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!"[120]. Al seguir la lectura, en esa discusión con Freire, Antonio propone como cierre la siguiente idea: "Tengo la impresión...de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta"[121]. Exacto, responde Freire y agrega "llamo a ese fenómeno castración de la curiosidad" y replica Antonio "ante todo el profesor debería enseñar -porque él mismo debería saberlo- a preguntar.

---

118 Schiller, F. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Edit. Universidad de Cuyo, Mendoza,. Traducción, introducción y notas Martín Subiría. 2016, p. 60.

119 Un obstáculo del pensamiento científico lo va conformando la experiencia básica. Bachelard, G. (2000) *La formación del espíritu científico*. México, edit. Siglo XXI. "En la formación de un espíritu científico, el primer obstáculo es la experiencia básica, es la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica, que, ésta sí, es necesariamente un elemento integrante del espíritu científico. Puesto que la crítica no ha obrado explícitamente, en ningún caso la experiencia básica puede ser un apoyo seguro. Ofreceremos numerosas pruebas de la fragilidad de los conocimientos básicos, pero desde ya nos interesa oponernos claramente a esa filosofía fácil que se apoya sobre un sensualismo más o menos franco, más o menos novelesco, y que pretende recibir directamente sus lecciones de un dato claro, limpio, seguro, constante, siempre ofreciéndose a un espíritu siempre abierto" p. 27.

120 Freire, P. y Faundez, A. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México, edit. Siglo XXI, 2016 p. 69.

121 *Ibidem*. p. 69.

Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Solo a través de las preguntas se buscan respuestas, y no al revés"[122].

El cuadro que forma el pensamiento escolarizado, admite síntomas de los sujetos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje. Éstos se objetivan en acciones de esa relación a partir de una intensificación[123] por el tiempo cronológicamente hablando, en razón del tiempo se sacrifican los intereses de los alumnos, en ese mismo pre-texto se acallan las voces internas, desde esa óptica se trazan didácticamente caminos por vía corta. Adicionalmente, centrarse en una enseñanza vertical, coloca el esfuerzo en la acumulación de informaciones. Su uso más benéfico, cuando puede justificarse, lo encontramos en la resolución de pruebas centradas en la calificación[124].

En una revisión de esta sintomatología la enseñanza se inclina hacia el hacer, muy relacionado con las actividades de corte administrativo. Al aplicar el diagnóstico, generalmente encontramos una enseñanza planificada desde: el tiempo escolar, atados a prácticas inerciales, desconocimiento de

---

122 *Ibídem*. p. 69. En la conversación que se tiene en este texto, Freire y Faundez a través de ciertas experiencias nos colocan en el punto nodal de la pregunta ¿Qué significa preguntar? Y por lo que se comprende de la conversación uno se forma en la pregunta al dejar entrar los planteamientos de los alumnos. Es como lo establecen, aprender a respetar las preguntas que los alumnos se elaboran a partir de su realidad.

123 El concepto de identificación lo traigo del desarrollo que realiza Andy Hargreaves en su texto *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (*Cambian los tiempos, cambia el profesorado*). Madrid, Morata. Lo desarrolla al señalar que *la intensificación* es el proceso a través del cual los maestros se van metiendo en una dinámica de un gran activismo que los termina llevando a cierta insensibilidad por el acontecimiento del mundo y la manifestación de lo humano en la relación con los otros.

124 Lo encontramos en una concepción de la evaluación centrada en lo sumativo, esto es, enseñar para contestar correctamente pruebas objetivas. Ejemplos al respecto se encuentran de manera cotidiana en el aula de las escuelas de educación básica del sistema educativo mexicano. Pero también se encuentra asociada a esto, la evaluación docente propuesta en la reforma educativa del 2012 en México y que en este 2019 ha sido discutida para derogarla en su artículo 3° y 70 de la constitución mexicana. La frase más potente que emergió en el día a día de la escuela de educación básica, fue "el resultado de la evaluación docente, para quienes sufrieron este proceso: "*¿los resultados de la evaluación no garantizan una mejor práctica en el aula?*" Para el tema de lo sumativo consultar el acuerdo de evaluación 12-08-2019 de la Secretaria de Educación Pública, así como Ravela, P. y otros *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México, Edic. SEP / INEE / Grupo Almagro editores.

quién es el otro, comunicación vertical, actividades desarticuladas entre sí, visión centrada en lo que dicen los expertos, plan de clase administrativo, actividades centradas en la memorización de información, evaluación como medición, enseñanza atrapada en las cuatro paredes del aula, disciplina desde el castigo y la vigilancia del cuerpo[125], una formación docente limitada a una capacitación instructiva, entre otros.

En el momento en que la enseñanza se ve permeada o influida por esta sintomatología, estamos propiciando, un pensamiento escolarizado. Se prescribe a cuestiones del mundo de lo inmediato, del hacer, de lo técnico, de lo utilitario. En contraposición a la propuesta de formación que establece Schiller, en el pensamiento que aquí he citado al advertir "...esa forma técnica, que torna la verdad visible para el entendimiento, la sustrae, a su vez, al sentimiento, porque, por desdicha, el entendimiento comienza por destruir el objeto del sentido interno cuando quiere apropiárselo"[126]. Con este planteamiento conductor abriremos el momento que viene en este diálogo sobre la enseñanza en movimiento.

2. ENSEÑAR EN MOVIMIENTO PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO

La enseñanza no tiene movimiento. El fin auténtico del hombre al educarse, "no detenerse en lo que solo la naturaleza hizo de él"[127] Pensar en movimiento implica necesariamente preguntar por nuestra práctica como profesores; en la formación inicial en la escuela normal, pero también y de manera más profunda y rigurosa en lo que estamos siendo como profesores en las escuelas. "El camino más fácil es justamente la pedagogía de la respuesta, porque en él no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual radica en arriesgarse, en equivocarse, cuando, en realidad, es el hecho de equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. Entonces, en ese sentido, la pedagogía de la libertad o de la creación debe ser eminentemente arriesgada"[128].

Traemos nuevamente la pregunta como recurso pedagógico para abrir-nos hacia un movimiento que nos descoloque de las ataduras técnicas derivadas de lo administrativo hacia el riesgo de la curiosidad y de lo

[125] Foucault, M. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.

[126] Schiller, F. *Op. Cit.* p. 56.

[127] *Ibidem.*, p. 60.

[128] Freire, P. *Op cit.* pp. 76-77.

incierto. Advertimos más arriba con Freire y Faundez, así como en otro espacio al respecto de la comprensión con Gadamer[129], la pregunta constituye un recurso potente para movilizar el pensamiento por ello *"comprender la cuestionabilidad de algo es en realidad siempre preguntar"*[130]. Comenio, nos enseñó en su obra, si nos dedicamos al conocimiento siempre tendremos algo qué decir, algo qué cuestionar, mundos nuevos qué descubrir. Recuperando su dicho, "y el que dedicase su espíritu al *estudio de la sabiduría*, jamás llegará al fin, porque cuanto más vaya conociendo, más aún verá que le falta por conocer"[131].

Educar el pensamiento en el movimiento, dado que ahí palpita y emerge la realidad, exige disciplina; rigurosidad en la formación humana. El conocimiento no nos es dado, su manifestación es un proceso, que va más allá de lo espontáneo. Como lo advierte Comenio (2009), se encuentra oscurecido y dificultado por la experiencia de la vida vegetativa y animal. "*Sabiamente afirmó Salomón que no se sacia el ojo viendo ni el oído se llena oyendo*"[132].

Adicionalmente, en la discusión sobre "*el bien humano en general*" Aristóteles, aporta la pregunta ¿Y cuál podría entonces ser? el fin:

> El vivir, con toda evidencia, es algo común, aun a las plantas; más nosotros buscamos lo propio del hombre. Por lo tanto, es preciso dejar de lado la vida de nutrición y crecimiento. Vendría en seguida la vida sensitiva; pero es claro también que ella es común a un al caballo, al buey y a cualquier animal.
>
> Resta, pues, la que puede llamarse vida activa de la parte racional del hombre, la cual a su vez tiene dos partes; una la que obedece a la razón, otra, la que propiamente es poseedora de la razón y que piensa[133].

En estas elaboraciones, encontramos la orientación básica; pensar desde el inicio, cómo estamos pensando la enseñanza y, desde luego en ello,

---

129 Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método...* p. 447.

130 *Ibídem.* p. 453.

131 Comenio, J. *Didáctica magna.* Colección Sepan Cuántos. Edit. Porrúa, 2009. p.3. El maestro Comenio en este capítulo III. El fin del hombre está fuera de esta vida, reconoce que hay tres tipos de vida a decir la vegetativa, la animal e intelectiva o espiritual. Al reconocer la vida intelectiva, también reconoce que "es evidente que este supremo grado de la vida esté en nosotros como dificultado por los demás, y debemos suponer que ha de existir algo donde la vida intelectiva alcance su mayor desarrollo" (p.2).

132 *Ibídem.*, p. 3.

133 Aristóteles. *Ética a Nicómaco.* Colección Sepan Cuántos No. 70, Edit. Porrúa, 1989, p.9.

el fin de la educación. Desde este sentido, la enseñanza se dispone, se piensa en relación al fin. Por la misma razón es evidente que al pensar la enseñanza cada maestro asume en ello, la tarea propia para un tiempo, un contexto y unos sujetos en específico. Imposible alcanzar el fin de la vida intelectual, de formar una conciencia libre o tener una vida activa con un profesor que lleve al aula, un plan de trabajo ajeno a estas condiciones básicas, allí como lo discute Freire, se pierde el respeto por la curiosidad y los intereses del que aprende. La tarea mayor se establece en la formación como profesor, para pensar la enseñanza desde un movimiento que tenga como fin la conciencia, la vida intelectiva o la vida activa.

La formación de los profesores, pasa por pensar de fondo la enseñanza. Tendrá que pasar, desde luego, por un movimiento desde la reflexión crítica de la práctica. Esto es, identificarnos en el centro del movimiento de la enseñanza. La asunción de un reproductor de propuestas curriculares descontextualizadas no garantiza el fin que hemos establecido más arriba. Un trabajo de sensibilización a partir de la formación de docentes, es imprescindible[134]. Lo que pasa por revisar críticamente cómo se están formando a quienes serán profesores en las escuelas dedicadas a ello, en nuestro país, afortunadamente aun la tarea recae sobre las escuelas normales, que dicho sea de paso en este momento con el proyecto de país actual, retoman un nuevo aire que las oxigena para revitalizarlas. De manera complementaria la formación permanente o continua, como su nombre lo establece, no puede estar desarticulada de la primera, ahí los Centros de Maestros[135],

[134] La tarea de formarse es un tema que pasa por la elección de quien la asume. Pero nos educamos y formamos en relación con otros sujetos. En ello nuestra propuesta en la investigación: *Hacia una formación crítica. Redimensionar el papel del maestro.* (2011) ISCEEM. Toluca, México. Tesis de maestría. Inédita. Advertimos la ausencia en los espacios institucionales de un programa de formación para el colectivo docente. Derivado de ello la propuesta, por consiguiente, define la exigencia de un programa de formación docente con un espacio dedicado para ello a partir de las necesidades de cada colectivo docente o en su defecto en cada zona escolar.

[135] Sería preciso una revisión de investigaciones realizadas al respecto de los Centros de Maestros, considerando que deberán fortalecerse no solamente en infraestructura, equipamiento y personal; sino que adjunto al señalamiento de la nota anterior, contar con un sólido programa de formación. Primero, de los asesores del centro de maestros y posteriormente, con una propuesta para dar atención a una de las demandas más sensibles del sistema educativo mexicano: *la formación de maestros en servicio.* En estos tiempos se coloca en el debate nuevamente la revalorización del magisterio *"revalorizar al magisterio conlleva encontrar en él a un sujeto de transformación pedagógica. . la capacidad inventiva del magisterio está ahí, trabajando día*

tienen la oportunidad inmejorable para desarrollar propuestas regionales que atiendan la formación en el devenir profesor.

Hemos sufrido en México, las consecuencias de las propuestas curriculares y de reformas educativas organizadas de manera vertical, arriba abajo. Las discusiones que ahora se tienen en nuestro país se colocan en qué y cómo generar una propuesta que ponga al sujeto en el centro de la acción educativa. Llevamos varias décadas de apostarle a una educación instructiva para el desarrollo de habilidades relacionadas con lo laboral, con el saber hacer técnico e instrumental. La discusión por ahora, atendiendo a la idea de Linda Darling-Hammond[136], toda mejora inicia en el aula y de la escuela hacia a fuera o hacia arriba, a la inversa[137] tiene pocas probabilidades de consolidar la mejora de los aprendizajes.

Establecernos en la mejora desde lo *"experto"*, lo discutí en otro espacio[138], nos deja a distancia del núcleo. Por lo tanto, estamos en la postura construida a partir de los aportes de la investigación sobre asesoría y acompañamiento, de que toda mejora, que se proponga auténticamente

---

con día. Reconocer tal capacidad, comprender el medio en el que se desarrolla y dotarla de un soporte suficiente para incrementar sus efectos positivos, debe ser el núcleo de una verdadera política de revalorización del magisterio" Jarquín, M. *"Revalorizar el magisterio"* en *La Jornada*, 29 de diciembre, 2018. p. 13.

136 Darling-Hammond, L. *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2002. SEP/Ariel. "Educar a todos los niños de manera efectiva es la misión de las escuelas hoy en día... una de las cosas más excitantes que puede hacer una persona es aprender; y una de las más satisfactorias y desafiantes que alguien puede elegir es enseñar." p. 11.

137 Sarason, S. El predecible fracaso de las reformas. Barcelona, Octaedro, 2003. Establece: "la historia de la reforma educativa, como la de la medicina, está repleta de intervenciones que fracasaron o que tuvieron efectos adversos, porque las personas implicadas solo tenían una concepción superficial y distorsionada de la cultura de las escuelas que se suponía que tenían que cambiar. p. 125.

138 Vargas, Jesús, en Flores del Rosario. Pablo y otros (2018) *Devenir en sujeto educativo. Entre prácticas y reflexiones pedagógicas*. Caracas, Ediciones del Solar, pp. 91-111. En el primer apartado se desarrolla la revisión de la constitución de la asesoría desde tres momentos que buscan elevar los resultados de aprendizaje en el aula principalmente, considerando a Bolívar (1999), el primero, que se coloca en la mirada del experto que desde afuera ingresa a la escuela para dirigir la acción de lo que debe hacerse en la escuela y en la práctica, el segundo, que se coloca en la organización de la escuela, si bien se aloja dentro del aula, aún queda a cierta distancia de donde se requiere colocar la energía para mejorar los aprendizajes y el tercero, que se coloca en el aula, ahí donde sucede la relación más importante de la enseñanza y el aprendizaje.

realizar movimientos en dirección de ajustar la enseñanza y producir mayores vínculos con aprendizajes reales de los alumnos, tendrá que generarse en movimiento a partir de los sujetos implicados en la enseñanza y el aprendizaje, con la propuesta curricular y en vinculación directa con la realidad del alumno. Particularmente la apuesta en esta discusión, resulta muy delicado, lo hemos sufrido en momentos clave del presente, dejarla en manos de burócratas de la docencia, quienes no saben de la profesión de estar siendo maestro.

El consenso que nos queda en nuestro tiempo, en cuanto a la mejora, reconoce que se ubica en los sujetos implicados; profesores, alumnos, padres de familia, sociedad en general. En ellos, sin duda, recae una responsabilidad directa o indirecta de lo que sucede en la enseñanza y el aprendizaje; no solamente en la escuela. Actualmente con las redes sociales y los niveles de conexión para la comunicación, el impacto es más significativo. Para detonar la mejora de la enseñanza en el aula, es impostergable que el profesor acepte la tarea soporte de toda mejora y se disponga a ello: pensar más críticamente la enseñanza que desarrolla.

Buscar la mejora colocando la energía en la organización de la escuela y en el incremento de infraestructura y equipamiento, si bien es necesario y deseable; la experiencia nos ha mostrado que tampoco es suficiente. Para ilustrar lo antes dicho, podemos recurrir al Programa Escuelas de Calidad (PEC), si el reto es mejorar las escuelas en la infraestructura y en el equipamiento; resulta esencial acompañarlo de una propuesta integral que considere la formación de todo el colectivo docente. Iniciando por el director como figura calve en la escuela[139].

Avanzar hacia el aula, enfocar los esfuerzos y energía desde este espacio, resulta deseable y con mejor prospectiva de mejora que hacerlo desde el exterior y sin conocimiento del contexto de la escuela. Sin embargo, como hemos plateado más arriba, la formación para una conciencia libre o una vida intelectiva, requiere más que un colocarse, un movimiento permanente vigilado por el acicate de la pregunta. Establecer esa articulación, exige condiciones que lo favorezcan. Por lo tanto, aceptamos, existen conceptos que se vuelven muy atractivos en los discursos: reflexión de la práctica,

[139] La afirmación responde a los estudios realizados en razón de la importancia de la figura del director escolar en la transformación de la escuela. Serafín Antúnez. *Organización Escolar y Acción Directiva.* SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro. En el capítulo 5. La dirección escolar: justificación, naturaleza y características, 2004, p.111-139.

centrarse en los estudiantes, inclusión, diversidad, conocer a los alumnos, evaluación formativa, calidad de la educación; veamos qué tan prometedores son.

La investigación que hemos avanzado al respecto en *asesoría y acompañamiento* a maestros de educación básica; encontramos una *"negación del sujeto"* en la actividad cotidiana en la escuela y en el aula. En lo que concierne a la enseñanza, la revisión directa de planes de clase, las secuencias didácticas generalmente se encuentran diseñadas a distancia del núcleo de las biografías de los alumnos. La mayoría son actividades centradas en el contenido que hay que memorizar. El interés del alumno, sus preocupaciones, el miedo, aquello que le inquieta en su vida; generalmente, queda fuera. La enseñanza se concentra en planificar para administrar informaciones, reglas basadas en el NO[140], que le acrediten al responder instrumentos que priorizan la repetición, lo instructivo.

Ante la propuesta esbozada por los lineamientos del documento perfil, parámetros e indicadores (PPI)[141], en cuanto saber cómo aprenden los alumnos[142], la caricatura que emerge, desde la que se puede ilustrar este planteamiento es la de *"los estilos de aprendizaje"*. Desde ahí, la acción de los profesores evaluados, se clasificó a los alumnos en algún probable estilo,

---

140 Un ejercicio al respecto puede encontrarse en la redacción y presentación en las aulas de escuelas mexicanas de educación básica sobre *"los reglamentos de aula"*. En su generalidad, contienen sentencias desde el NO.

141 SEP. *Ley General del servicio Profesional Docente.* DOF, 11 de septiembre de 2013. Desde donde se facultó a la SEP para emitir este documento conocido por los maestros como el PPI. A partir del cual se definieron las etapas de evaluación para docentes de educación básica y educación media superior. "Artículo 10. Corresponden a la Secretaría las atribuciones siguientes: I. Participar con el Instituto en la elaboración del programa anual conforme al cual se llevarán a cabo los procesos de evaluación que para la Educación Básica refiere esta Ley. Para tal efecto, la Secretaría deberá considerar las propuestas que en su caso reciba de las Autoridades Educativas Locales; II. Determinar los perfiles y los requisitos mínimos que deberán reunirse para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio en la Educación Básica, según el cargo de que se trate. Para tales efectos la Secretaría deberá considerar las propuestas que en su caso reciba de las Autoridades Educativas Locales; p.6.

142 SEP. *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciclo escolar 2018-2019. 20 de enero de 2018. Comprende cinco dimensiones, en la dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Considera tres parámetros y 10 indicadores, de los que destacamos el indicador 1.1.1. Identifica los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. p. 32.

generalmente definido sin los argumentos y estudios que así lo acrediten. Ante la pregunta de ¿Cómo aprende Francisco el radio? Al considerar su biografía, comprendemos que ahí hay un sujeto que habla y sueña, desde y, con su propia historia. Ignorar ese tejido humano en el que se edifican sus concepciones y lectura de la realidad, asignarle un *"pseudoestilo"* de aprendizaje; es sin duda, negarle la posibilidad a un sujeto que es capaz de aprender en lo múltiple de una rica realidad del medio rural en el que se desenvuelve.

¿Qué es capaz de aprender Francisco? La pregunta abre un abanico de respuestas, cuando la particularizamos en cada historia. Y si no es la matemática o el español o la ciencia natural, muy seguro que lo hará en otras áreas, o en la vida cotidiana más allá del currículum[143]. El contexto rural como realidad propia de Francisco, le nutre para conformar sus concepciones acerca del "radio" y de todo aquello que le rodea en la relación con su familia, con sus compañeros, con el medio natural, con su maestro. Esta gran exigencia nos permite dar entrada en palabras de Meirieu a qué significa ser profesor, "ser profesor es una forma particular de estar en el mundo"[144]. Pero también de estar con el mundo. Si esto sucede, estaremos ante una enseñanza de entrega, de pasión, de desborde, creativa. Tal vez en la enseñanza como entrega.

3. LA ENSEÑANZA COMO ENCUENTRO RECREATIVO CON EL OTRO

En estos tiempos intensos construimos los cimientos de lo que vendrá en la educación de este siglo que avanza. Los deseos, los fantasmas que nos persiguen, la maravillosa oportunidad de trascender. Los preceptos construidos para enseñar cómo aprendemos y propiciar que otros, consideren el horizonte, nos mueve hacia la utopía que nos heredó E. Galeano, la irrenunciable oportunidad de seguir caminando. Allí, alcanzo a vislumbrar en el horizonte, un tiempo impostergable que se avecina. ¿La tregua?

---

143 El trabajo de Rosaura Galeana sobre la *Infancia desertora*. Fundación SNTE para la cultura del Maestro, México 1997. Sin duda una biografía al azar, que recuperemos de dicha investigación, nos llevará a obtener conclusiones semejantes.

144 Meirieu, P. *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. México, Graó. p. 14. El tratamiento que desarrolla me refleja en las etapas desde las que realizo este trabajo: desde la experiencia como profesor rural, desde mi estar en la escuela normal como formador de profesores y ahora en la formación continua de maestros en servicio. Pero cuando abre el universo de la profesión hacia la definición de la misma como porvenir. Me siento satisfecho y le doy la razón a Darling, L (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Esta es una forma de encontrarse con uno mismo en la satisfacción de enseñar.

Y la pregunta por el pensar y quehacer pedagógico, es oportuna para reconocer ¿qué hay de la enseñanza como acontecimiento que provoca y convoca el aprendizaje? Interesa al respecto dedicarle este espacio al cuestionamiento para una reflexión crítica sobre el acontecimiento de la enseñanza. La relevancia que tiene el profesor, supone un lugar protagónico en lo pedagógico y en lo didáctico. El horizonte que elija para devenir profesor en el aula perfilará un tipo de práctica, un proceso para devenir profesor que no abandona la historia de su formación en la escuela normal, en ella se encuentra la vinculación con horizontes pedagógicos que le van induciendo.

El encuentro con la realidad de los otros, genera acomodos significativos sobre los horizontes pedagógicos que se conquistaron en la formación en la escuela normal. Es el tiempo, lo que nos permite encontrarnos con los sentidos más profundos de lo que significa en sí la relación entre ser profesor y estar siendo profesor. La primera envoltura, con respeto diremos, lograda en el momento en la escuela normal. Nada más intenso que encontrarse de pronto, en la cima de una montaña, con una construcción en mal estado, sin servicios mínimos indispensables. Y con dos decenas de miradas, inquietas, con ciertos temores de saber cómo será el nuevo profesor.

La conquista más difícil, sin duda, la ubicó en el otro. Su historia, sus deseos, su contexto real en el que se desenvuelve. Sus limitaciones materiales y culturales que se evidencian a cada paso, en cada expresión. Las potencialidades como seres humanos no están a discusión, pero profundizar desde los aportes desde la teoría, Pestalozzi[145], nos ha heredado la experiencia pedagógica de la educabilidad de lo humano. Esa que, a decir de sí, nunca es total o completa.

Hay que admitir que lo esencialmente humano está en el círculo de las disposiciones y capacidades por las cuales el hombre se distingue de los demás seres creados. Hay que reconocer que no es mi carne y mi sangre, ni el instinto animal de mis apetitos, sino las cualidades de mi corazón humano, de mi espíritu humano de mi productividad artística humana lo que constituye propiamente mi naturaleza de hombre; de lo cual se desprende que la idea de la educación elemental tiene que considerarse en el sentido del desenvolvimiento naturalmente adecuado de las potencialidades y disposiciones del corazón humano, del espíritu humano y del arte humano[146].

---

145 Pestalozzi, E. *El canto del cisne*. México, Sepan Cuántos. No. 369, Edit. Porrúa, 2004.

146 *Ibídem.*, p. 5.

No es total, pero si puede considerarse integral, siguiendo al mismo Pestalozzi; "...lo realmente educativo y formativo está únicamente en lo que alcanza al conjunto de fuerzas de la naturaleza del hombre, esto es, corazón, espíritu y mano..."[147].

Los momentos específicos de tensión en la experiencia docente, regularmente se manifiestan en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, al momento busca en su raíz nutrirse de los saberes pedagógicos y didácticos logrados. La debilidad de los nutrientes encontrados, ofrece un argumento para debatir y cuestionar la debilidad de las contribuciones de la formación en la escuela normal, derivadas en dos puntos específicos: por una parte, la flaqueza pedagógica del currículo para la formación de profesores, en cuanto a estudiar con calma aportes esenciales de la pedagogía clásica. Y, por otra parte, el cuestionamiento directo a la formación de los formadores de profesores en las escuelas normales.

El olvido de nuestra historia como pedagogos, nos deja un vacío en la comprensión de la investigación y construcción al respecto del hecho educativo. Volvemos a la propuesta de la formación estética que Schiller desarrolla desde el cuestionamiento con el *Sapere aude:* "Ten la osadía de ser sabio. Es menester vigor de ánimo para combatir los obstáculos que a la instrucción oponen tanto la indolencia de la naturaleza como la cobardía del corazón"[148].

¿Es posible iniciar una obra de embellecimiento humano, sin las herramientas necesarias para esa tarea? Apostamos por un trabajo serio y riguroso sobre la propia formación. El encuentro entre la práctica y la teoría o viceversa, resultan indispensables e impostergables para que emerja en lo rural y en lo urbano, en el campo y en la ciudad una educación que fortalezca el espíritu que soporte la adversidad, que se forme en la crítica de lo inmediato y utilitario. "¿No habrá aquí, empero, un círculo vicioso? ¿Debe la cultura teórica hacer surgir la práctica y debe ser ésta, a su vez, la condición de aquélla?"[149].

Observamos en las investigaciones realizadas con respecto a la formación continua en educación básica, un abandono de la formación como tarea propia. Pero también como tarea propuesta por quienes tienen la responsabilidad por función o por asunción ética de la formación de profesores.

147 *Ibídem.*, p. 6.

148 Schiller, F. *Op cit.* p. 81.

149 *Ibídem.* p. 83.

Encontramos en palabras de Schiller "Allí donde los caracteres se vuelven severos y duros, se ve la ciencia vigilar con rigor sus fronteras y el arte someterse a las pesadas cadenas de sus reglas; cuando el carácter se ablanda y se relaja, entonces la ciencia busca agradar y el arte procurar placer"[150].

La tarea de formarse para educar es sublime, manifiesta un acto de coraje, pero también de amor. Al colocar las fuerzas para ayudar al otro, nos encontramos siempre ahí, en lo que pensamos, en lo que soñamos. Es un acto de darse abiertamente, lo descubramos o no, en el darse, no nos quedamos vacíos; más bien regresamos fortalecidos. El pintor que se entrega al lienzo, se ve al final, con cierta satisfacción de haberse dado. La obra importa, pero el sentirse pleno ante el acontecimiento de darse, pone lo inmediato en un plano secundario.

La pregunta, por la resistencia en las condiciones en las que se desarrolla la tarea de profesor en un medio rural, se ubica principalmente en el tiempo. Estar siendo profesor en las condiciones más precarias, didácticamente hablando, pero también en lo material, en lo social, en la alimentación, vislumbra al principio una labor de enormes sacrificios. Lo que nos mantiene, sin duda, es el amor por lo humano, por asumir como tarea de la educación el fin de la equidad, de equilibrar desde la enseñanza, algunas oportunidades para devenir como sujeto en este mundo. En ella como expresa Schiller, la más preciada de las oportunidades, tendrá que ser la libertad.

El peligro de la sujeción se vuelve cada vez más transparente, invisible al ojo humano. El edificio de lo natural que entorpece el fin de la libertad, cede el paso en la actualidad, a la trivialidad de lo efímero a la mano, de las satisfacciones inmediatas que ofrece la disposición de la velocidad. Se cambia el edificio de lo natural por la apuesta de lo material hecho, empaquetado, los tentáculos de la comodidad vuelven ridículo el esfuerzo por pensar.

PARA CERRAR: MIRARNOS AL ESPEJO...ESPEJITO...ESPEJITO...

Y aquí seguimos, en el camino de la formación. En el diálogo crítico, en la tarea nada fácil de imaginar una formación cuyos caminos diseñados se diluyen en la incertidumbre. Por ello regresamos, ¡siempre a la pregunta! ¿Dónde estamos? El presente ejercicio de escritura es producto de varios meses de reflexionar la experiencia pedagógica de casi tres décadas. Resultado, el cuestionamiento por la ¿educabilidad de lo humano?

[150] *Ibídem.*, p. 83.

Seguimos manteniendo la esperanza en la profesión docente, el profesor y la enseñanza; tomo la idea de Meirieu, no tienen futuro. Y, no lo tienen, porque ante la descomposición social que vivimos en este país flagelado por la violencia, alzamos una vez más la pluma para escribir: *no tienen futuro, son el futuro mismo*. Para nada constituye una ingenua esperanza, se basa en el coraje para buscar en lo más profundo de nuestro ser, la luz que engendre alternativas de vida. Cuando probamos que alguna no ha caducado, tomamos la empresa de pensar en otra.

Escribo para encontrarme, en estos meses, han pasado frente a mí casi tres décadas de experiencia. Desde los momentos de joven estudiante normalista, a novel profesor rural, de regreso a la formación de profesores en la escuela normal y el presente en el que escribo, en la formación continua de profesores de educación básica. He vivido crisis, en momentos desgarraron y, en otros muchos, fortalecieron las concepciones que sostienen la enseñanza y asesoría como práctica de la formación con los otros.

Me descubro en la enseñanza. Cierto desborde de locura conforma el color de la pintura con la que estoy dando sentido a la obra: *Devenir profesor*. ¿Es un arte la enseñanza? No lo sé del todo. Entre cierta fascinación y los estragos que genera ésta; encuentro que, esta práctica del magisterio me sigue llamando y embriagando, con la misma pasión pretérita por estar siendo profesor. ¿Es verdad? Es una verdad.

BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ, S. *Organización Escolar y Acción Directiva*. SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2004.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. México, Porrúa, 1989.

BACHELARD, G.. *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI, 2000.

BOLÍVAR, A. Cómo mejorar los centros educativos. Madrid, Síntesis, 1999.

COMENIO, J. *Didáctica magna*. México, Porrúa, 2009.

DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP / Ariel, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI, 2010.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México, Siglo XXI, 2016.

GADAMER, H-G. *Verdad y método.* Salamanca, Sígueme, 1991.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid, Ediciones Morata, 1998.

JARQUÍN, M. "*Revalorizar el magisterio*" en **La Jornada**, 29 de diciembre, 2018.

LOYO, E. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano.* México. SEP. Ediciones El Caballito, 1999..

MEIRIEU, P. *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* México, Grao.

PESTALOZZI, E. *El canto del cisne.* México, Porrúa, 2004.

RAVELA, P. y otros. *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* México, Ediciones. SEP/INEE/Grupo Almagro editores, 2018.

GALEANA, Rosaura. *La Infancia desertora.* Fundación SNTE para la cultura del Maestro, México, 1997.

SARASON, S. *El predecible fracaso de las reformas.* Barcelona, Octaedro, 2003.

SEP. *Ley General del servicio Profesional Docente.* DOF, 11 de septiembre de 2013.

SEP. *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes.* Ciclo escolar 2018-2019. 20 de enero de 2018.

SCHILLER, F. *Cartas sobre la educación estética del hombre.* Traducción, introducción y notas Martín Subiría. Edit. Universidad de Cuyo, Mendoza, 2016.

VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. La sensibilidad pedagógica.* México, Paidós, 1998.

VARGAS Miranda, Jesús. Asesoría y acompañamiento. La reflexión de la práctica educativa en una relación de diálogo crítico en Flores del Rosario, Pablo y otros. *Devenir en sujeto educativo. Entre prácticas y reflexiones pedagógicas.* Caracas, Ediciones del Solar, 2018.

_____. Asesoría y acompañamiento. La reflexión de la práctica educativa en una relación de diálogo crítico. *Hacia una formación crítica. Redimensionar el papel del maestro.* ISCEEM. Toluca, México. Tesis de maestría. Inédita, 2011.

El arte de la enseñanza desde el carácter poético y la capacidad negativa

Jason Thomas Wozniak[151]

En este trabajo se pretende provocar discusiones acerca de si los docentes deben cultivar y abrigar hacia su tarea el tipo de disposición que el poeta romántico inglés John Keats (1795-1821) describió como "carácter poético". Esta actitud hacia la docencia podría, a su vez, ser pensada a la luz de los que Pierre Hadot ha llamado ejercicios espirituales: una práctica que tiene por horizonte llevar a cabo un cambio radical en nuestro propio ser y en nuestra forma de relacionarnos con las otras personas y con el mundo. En el texto se discute cómo el ejercicio espiritual de cultivar el "carácter poético" de la docencia puede ser un elemento transformativo en la educación, y concluye que eso transforma la relación de los docentes con sus estudiantes, con la materia que enseña y, en última instancia, transforma la experiencia educativa. Es necesario considerar el "carácter poético" de la docencia. Y si lo hacemos de una manera poética, ¿tal vez creemos nuevas posibilidades para la experiencia educativa?

En una carta enviada a su amigo Richard Woodhouse, el 27 de octubre de 1818, el poeta romántico inglés John Keats (1795-1821) reflexionaba sobre el *carácter poético*:

> "... en lo que al carácter poético se refiere, éste no existe en sí mismo, no tiene ser, es todo y, a la vez, no es nada. No tiene carácter. Goza de la luz y de la sombra, vive a gusto, sea próspero o desgraciado, alto o bajo, rico o pobre, mezquino o altruista. Siente tanto placer al concebir un Iago como al concebir un Imogen. Lo que escandaliza al filósofo virtuoso deleita al poeta camaleónico. Pero al gozar de la parte obscura de las cosas no causa daño alguno, ni

[1151] PhD en filosofía de la educación por Columbia University. Profesor de filosofía de la educación de la West Chester University.
Correo electrónico: jazonwoz1 @gmail.com

tampoco al deleitarse en su aspecto brillante, porque ambos le conducen a la contemplación"[152].

El poeta, continua Keats, "no tiene identidad, continuamente está llenando y dando forma a algún otro cuerpo", puede ser el sol, la luna o el mar[153]. Indicios anteriores reveladores de lo que Keats tenía en mente al concebir el *carácter poético* pueden ser encontrados en una carta enviada a sus hermanos George y Tom datada en 1817. En ella Keats describe una de las fuerzas poéticas esenciales: la *capacidad negativa*. Lo que constituye al "hombre exitoso" en la literatura, y lo que Shakespeare, según Keats, poseía en muy alto grado, era *capacidad negativa*: "es decir, la virtud que puede tener un hombre de encontrarse sumergido en incertidumbres, misterios y dudas sin impacientarse por conocer las razones ni los hechos"[154].

Según Walter Jackson Bate, un reconocido biógrafo de Keats, las ideas de *carácter poético* y *capacidad negativa* nos revelan que en nuestra vida de incertidumbre, donde ningún sistema o fórmula puede explicar nada, lo que se necesita es una apertura imaginativa de la mente y la intensificación de la capacidad receptiva hacia la realidad concreta, total y diversa[155]. Esto exige resistir la tentación de desarrollar una heurística anclada en la estructura sistemática racional de nuestra propia formación y, consecuentemente, involucra la momentánea negación del propio ego[156]. En tal estado el propio intelecto se fortalece al no pronunciarse definitivamente sobre nada, permitiendo que la mente se vuelva un espacio abierto a todos los pensamientos[157]. Una relación de *sympátheia* con lo que se está cavilando permite superar la ansiedad por deliberar, analizar, y hacer de la experiencia una parte más del "consecutive reasoning" (raciocinio consecutivo). Por el contrario, en tal relación no es realizado ningún esfuerzo por hacer de un "half-knowledge" (conocimiento parcial) una certeza. El conocimiento parcial inspira la meditación, y la meditación estimula un estado de interrogación y creación poética.

---

152 Keats, John. *The Letters of John Keats*. Edited by Maurice Buxton Forman. New York, Oxford University Press, 1935, pp. 227-228.

153 *Ibidem*.

154 Keats, John. *Cartas de John Keats*. Trad., Concepción Vázquez de Castro. Barcelona, Editorial Juventud, 1994, p.29.

155 Bate, Walter Jackson. *John Keats*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1963, p.249.

156 *Ibidem*.

157 Keats, John. *The Letters of John Keats...*, p. 426.

La poesía romántica es una literatura que predominantemente cuestiona en vez de contar, que expone los problemas en lugar de resolverlos y que perturba al lector[158]. La perturbación es "dislocadora", pone a uno en movimiento, pone a uno a pensar. Releyendo cualquiera de los poemas de Keats se encontrará, de manera explícita o implícita, este tipo de presencia cuestionadora: "Quien no te ha visto en medio de tus bienes?", le pregunta al otoño en *Oda al otoño*[159], "Seguramente hoy soñé:¿o acaso vi a Psique alada con los ojos abiertos?", él se pregunta en *Oda a Psyche* [160]; inclusive la más famosa de sus declaraciones poéticas "La belleza es verdad; la verdad, belleza: eso es todo lo que sabes en la tierra y todo lo que necesitas saber", en *Oda a una urna griega*[161] deja al lector perturbado[162]. Keats, antes que un poeta conclusivo, es un verdadero artista de la problematización y la apertura al mundo. Lo que nos interesa es cómo su relación con la problematización puede servir como un faro que alumbre con nueva luz la tarea docente.

Buena parte de la poesía de Keats nos muestra a un poeta abandonándose al flujo de la problematización y la especulación sobre la experiencia vivida. Él parece poder ser como el viajero que, habiendo perdido su camino, pone el freno y las riendas sobre las preguntas y confía en que éstas encontrarán el camino que lo lleve de vuelta a su mundo. En este proceso se abre una nueva posibilidad en la naturaleza del ser. Él ingresa como en sueños en su propia mente y sale nuevamente, volviendo en sí con una visión transformada gracias a la meditación[163]. Este tipo de relación con el mundo, esta voluntad de maravillarse con las preguntas, se sostiene en el *carácter poético* y la *capacidad negativa*. Estamos llamando a que los docentes abracen esto. El docente que ha cultivado *carácter poético* y *capacidad negativa* estimula en el mismo y en sus estudiantes una relación con la problematización poética que permite la emergencia de una experiencia singular

158 Swindle,L.J., en, Wolfson, Susan J. *The Questioning Presence: Wordsworth, Keats, and the Interrogative Mode in Romantic Poetry*. Ithaca, New York, Cornell University Press, 1986, p.21.

159 Keats, John. *La Poesía de la Tierra (Odas y Sonetos)*. Trad., Ana Bravo, Javier Adúriz. Buenos Aires, Ediciones del Dock, 2003, p.21.

160 *Ibidem*. p, 47.

161 *Ibidem*, p, 35.

162 Esto se encuentra brillantemente expresado en el trabajo de Wolfson, Susan. *The Questioning Presence*, que ha sido de mucha utilidad para el presente artículo.

163 Según Billy Collins este tipo de movimiento es típico de muchos poetas románticos, particularmente de Coleridge y Wordsworth. Ver Collins, Billy. Laptham's Quarterly. *Travel*., Vol. II, No. 3 (2009), pp. 202-210.

en el espacio educativo. Al cultivar una "poética del cuestionamiento" en el espacio educativo se hace posible generar una experiencia en la que a nadie se le *cuenta* nada, pero a través de la experiencia uno parece comenzar a ver y escuchar todo con una luz diferente. Una experiencia de este tipo lleva al ensanchamiento de lo que podríamos llamar "el no-yo", y ensancha la idea sobre lo que es posible, enriquece nuestra imaginación intelectual y debilita la seguridad dogmática que cierra la mente a la especulación[164].

Inspirados en Keats, en este artículo meditamos sobre lo que puede ocurrir en el espacio educativo si los docentes cultivan y alimentan el *carácter poético* y la *capacidad negativa*. El artículo busca retratar una disposición docente particular, y el impacto que esa disposición podría tener en la experiencia educativa de los docentes y sus estudiantes. Comenzando con algunas consideraciones sobre el *carácter poético* y la *capacidad negativa*, el artículo se propone ponderar cómo un docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* desafía la concepción familiar de la educación como una "búsqueda por la certeza" haciendo de la educación una travesía sin norte por las aguas de lo que no se sabe ni conoce. Argumentamos aquí que *carácter poético* y *capacidad negativa* pueden nutrir la indagación poética en la educación. Esta indagación poética promueve una "presencia indagadora"; una presencia inclinada al misterio en la experiencia educativa, la incertidumbre y la duda. Una actitud de este tipo, junto al *carácter poético* de la docencia se combinan para cultivar una íntima relación entre un indagador y las preguntas que él o ella se están formulando. Luego son explorados la naturaleza y el significado de tal relación.

1. CARÁCTER POÉTICO Y CAPACIDAD NEGATIVA

Comenzamos nuestra indagación acerca de la naturaleza del *carácter poético* y la *capacidad negativa* recuperando una anécdota de Charles Brown, uno de los amigos de Keats. Diecisiete años después de haber publicado una de las más grandes odas en la historia de la lengua inglesa, *Oda al ruiseñor*, decía Brown:

> En la primavera de 1819 un ruiseñor había construido su nido cerca de mi casa. Keats sentía una felicidad tranquila e incesante al oírlo cantar; y una mañana tomó su silla de la mesa donde desayunaba y la llevó al jardín, bajo un ciruelo, donde se sentó por unas dos o tres horas. Cuando volvió a la casa,

[164] Russell, Bertrand. *The Problems of Philosophy*. Chicago, University of Chicago Press, 1952, p.294.

percibí que tenía un borrador en su mano que sigilosamente guardó entre los libros. Curioso, encontré esos borradores, cuatro o cinco, y contenían sus sentimientos poéticos acerca del canto de nuestro ruiseñor[165].

Keats y Brown se abocarían después a ordenar los versos de Keats sobre el canto del ruiseñor. *Oda al ruiseñor* comienza con los versos en los que Keats reconoce que se encontraba con un dolor en el corazón y los sentidos entumecidos, en un estado próximo a la ebriedad, al aletear con el canto del ruiseñor y sentirse entre su mundo y el bosque oscuro, el mundo profundo del ruiseñor. Keats se siente con la "la boca manchada de purpura"[166] y su existencia se disuelve en la realidad del bosque oscuro. Disuelta en el momento, su mente se descubre viajando en las alas de la poesía hacia la reflexión poética profunda. Pero de ninguna manera esta reflexión poética compartida con el lector del poema acaba en una resolución concreta.

¿Fue una visión o un sueño de vigilia?
La música ha volado: ¿estoy despierto o duermo?[167]

Qué nos muestran la carta citada de Keats y la anécdota y el poema referidos a la naturaleza del *carácter poético* y la *capacidad negativa*? Alguien tiene *carácter poético*, según Keats, si entre sus cualidades está la de confundirse con la realidad que lo rodea. Newell F. Ford ha observado, de manera aguda, que esto no significa que, en este caso, el propio Keats sea completamente eliminado de la experiencia poética, sino que la conciencia de Keats sobre su ego está subordinada a una intensa absorción por la experiencia estética[168]. El punto que es necesario enfatizar es que el Keats poeta no tiene ningún carácter *determinado*, en el sentido que carece de un carácter fijo e inmutable. Su carácter cambia tanto como, y con, las sensaciones que percibe y siente; su mente es capaz de volverse un espacio abierto a todos los pensamientos. De esta manera Keats es absorbido y se adentra en un estado especulativo en el que, al mismo tiempo, su sensibilidad es llevada al extremo. Esto le hace posible sumergirse intuitivamente en el momento vivido, y lo ayuda a resistir el irritable impulso de comenzar a analizar

---

165 Keats, John. *Complete Poems and Selected Letters of John Keats*. New York, The Modern Library, 2001, p.548.

166 Keats, John. *La Poesía de la Tierra. .* , p.61.

167 *Ibidem*. p, 67.

168 Ford, Newell F. "Keats, Empathy, and *The Poetical Character*". *Studies in Philology*, Vol. 45, No. 3 (Jul., 1948), pp. 479.

esos momentos con conceptos racionales. El *carácter poético* de Keats lo ayuda a romper con ciertas maneras habituales de pensar y sentir que según Henry Bergson nos son naturales; los hábitos de analizar en vez de intuir; de tratar la realidad como algo fijo en lugar de considerarla como algo que fluye. Una lectura bergsoniana de Keats nos lleva a creer que estas ideas que estamos considerando eran su fuente de creación poética. Sin embargo le permitieron a Keats rendirse ante la percepción y la especulación, y esto paradójicamente le posibilitó participar completamente en ambas. El tenía lo que el poeta polaco Wislawa Szymborska llamó una vez de "sentido de participación"[169].

En el poema de Szymborska, Conversación con una piedra, una poeta intenta "entrar" en una piedra, de manera de poder sentirla y conocerla. Ella repetidamente golpea a la puerta de la piedra suplicando que la deje entrar. La piedra rechaza repetidamente su pedido. Obstinada, la poeta golpea y golpea hasta que finalmente la piedra, algo ofuscada por los golpes, manifiesta que la poeta no debería entrar porque carece del "sentido de la participación" y no existe otro sentido que pueda sustituirlo[170]. Enfatizando este punto, la piedra dice finalmente a la poeta: "Incluso la vista omnividente te resultará inútil si eres incapaz de participar"[171]. El "sentido de participación" está más allá de la vista, el tacto, el oído, el olfato y el gusto; no puede alcanzarse ni por el intelecto ni merced a la imaginación. Es el "sentido" que permite a uno penetrar el corazón de las cosas, y este es el sentido que caracteriza la participación de Keats en el flujo perpetuo que caracteriza toda la realidad. Cierta vez, en una carta a su amigo Benjamin Bailey, Keats subrayó que si un gorrión apareciera frente a su ventana él podría tomar parte de su existencia y buscar comida por la grava[172]. El *carácter poético* de Keats le permitía el "sentido de participación" y por ello le posibilitaba alcanzar lo que Bergson pensaba: era capaz de reingresar en la duración y recapturar la realidad en la movilidad que es su más verdadera esencia[173].

---

169 Szymborska, Wislawa. "Conversation with a Stone," in *View with a Grain of Sand*. Trad., Stanislaw Baranczak and Clare Cavanagh. New York, Harcourt Brace & Co. 1993, p.32.

170 *Ibídem.*

171 *Ibídem.*

172 Keats, John. *The Letters of John Keats...*, p.69.

173 Bergson, Henri. *The Creative Mind: An Introduction to Metaphysics*. Trad., Mabelle L. Anderson. Mineloa, New York: Dover Publications, 1946.p.19.

Pese a que no hay correlación directa entre las ideas de Keats y el gran ensayista y poeta norteamericano Ralph Waldo Emerson, alcanzamos nuevas miradas sobre la oscura e inacabada filosofía poética de Keats gracias al ensayo de Emerson de 1844 titulado "El poeta". Como Keats, Emerson llamaba a una poesía del abandono del proprio yo, urgiendo a los poetas a renunciar a ellos mismos y abandonarse a la naturaleza de las cosas[174]. Él argumentaría que es inclusive posible (y aquí vemos una anticipación de Bergson y Szymborska) que uno comparta la trayectoria o el circuito de las cosas[175] porque la naturaleza de la imaginación, cuando es liberada del pensamiento utilitario y la rutina, es fluir y no paralizarse[176]. Pero Emerson nota, aproximándose a la idea de capacidad negativa de manera sorprendente, que los lazos etéreos sólo ruedan y circulan a través de quien ha abierto sus puertas humanas a todos los riesgos y potencialmente, incluso, al sufrimiento existencial[177]. Sólo abriendo ampliamente las puertas de su existencia el poeta podrá encontrarse a sí mismo capturado por la vida del universo y ser capaz de producir discursos que se vuelven verdaderos truenos[178]. Canciones de ruiseñor o palabras de trueno, ambas se abren paso a través de la capacidad negativa del carácter poético.

No podemos finalizar estos comentarios sobre el carácter poético y la capacidad negativa sin hacer mención al poeta que más influenció a Keats: Shakespeare. En efecto, Shakespeare está presente en ambas ideas. Keats prestó atención a las críticas literarias de William Hazlitt en "Lectures on the English Poets" (1817) y sin lugar a dudas fue inspirado por los comentarios de Hazlitt. La mente de Shakespeare, de acuerdo a Hazlitt, tenía la capacidad de comunicarse con todas las otras mentes – por lo cual contiene un universo de pensamientos y sentimientos dentro de ella misma, y no tiene ninguna tendencia particular, o más excelencia que otra[179]. Esta elasticidad de la mente hizo de Shakespeare lo menos egoísta que era posible ser[180]. Según Hazlitt, Shakespeare no era nada en sí mismo, pero era todo

[174] Emerson, Ralph Waldo. "The Poet" in *Selected Essays*. New York, Penguin Books, 1982, p. 274.

[175] *Ibídem*.

[176] *Ibídem*., p.274 y 279.

[177] *Ibídem*., p.274.

[178] *Ibídem*.

[179] Hazlitt, William. "Lecture III: On Shakespeare and Milton," in *Lectures on the English Poets. Charleston*, SC, BiblioBazaar, 2007, p.64.

[180] *Ibídem*.

lo que los demás eran, o en lo que podrían convertirse[181]. Por ello, sólo tenía que pensar en cualquier cosa para volverse esa misma cosa, con todas las consecuencias de ello[182]. Cuando Shakespeare concebía un personaje, real o imaginario, se incorporaba en él y participaba de todos sus pensamientos y sentimientos[183]. Esta es la mente que Keats pensaba en emular, la mente con capacidad negativa que cultiva carácter poético. Y es a la cuestión de si los docentes debieran o no emular idéntica disposición a la que ahora queremos referirnos.

Muy a menudo la poética de la educación y la poética de la enseñanza son olvidadas por los docentes. Antes que reconocer que las experiencias educativas transformadoras envuelven riesgos y dudas, los educadores frecuentemente adoptan, o en muchos casos son forzados a adoptar, un fetiche de enseñanza como método que supuestamente lleva a certezas epistémicas. Tal fetiche produce poco más que un falso sentido de seguridad dentro de una tentativa orientada a avanzar sobre la incertidumbre. En la práctica educativa, los hábitos gravitan más que las experiencias –por definición irreproducibles- y cierta orientación práctica más que una perspectiva artística. En la sala de clases se estimula y aprueba la resolución de problemas antes que el camino de la reflexión sin un destino anunciado. Las materias son tratadas como colecciones estancas de conocimiento predigeridos antes que como áreas problemáticas a descubrir. En este contexto, los docentes se alejan de la posibilidad de ser inspiradores de pensamiento y se convierten en adoctrinadores.

Pero el docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* nos recuerda que la educación puede ser un proyecto poético. Para entender cómo, debemos recordar el sentido original de la palabra *poiesis*. La característica esencial de la *poiesis* nunca ha sido práctica ni caracterizada por la utilidad garantizada ni por la certidumbre epistémica. *Poiesis* significa crear, pro-ducir como dice Giorgio Agamben, para traer algo irreproducible ante nuestra presencia[184]. Poesía es producción, pero esto no es meramente una creación que expresa una voluntad individual. La poesía no es simplemente afirmación individual; demanda de hecho, si estamos de acuerdo con Keats, que la voluntad sea fuente de, y participe en la creación, de tal manera que lo que está en juego en el encuentro entre el poeta y el mundo pueda hacerse presente.

[181] *Ibídem.*

[182] *Ibídem.*, p.65.

[183] *Ibídem.*

[184] Agambem, Giorgio. *The Man Without Content*. Trad., Georgia Albert. Stanford, CA, Stanford University Press, 1999, pp.72-73.

El argumento desarrollado en la segunda parte de este artículo trabaja esta idea de *poiesis* y sostiene que un docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* puede cultivar experiencias que invitan a los estudiantes a vivir con misterio, incertidumbre y duda, sin perseguir de una manera impacientemente la razón. En tales experiencias, a los estudiantes se les otorga la oportunidad de desarrollar una "poética del cuestionamiento" que les permite problematizar constantemente las materias que están estudiando, su mundo, y su ser en el mundo. Sus preguntas develan la naturaleza problemática de vivir en un mundo lleno de incertidumbre.

2. LA "POÉTICA DEL CUESTIONAMIENTO" EN EL ESPACIO EDUCATIVO

Una "poética del cuestionamiento" supone no sólo la presencia de cuestiones problemáticas, sino también una relación particular con las preguntas que han hecho presentes esas cuestiones. Se trata de una manera de indagar que busca encontrar lo que está oculto y, mientras avanza, coloca a la conceptualización lógica en suspenso. Pero, como escribió Bergson, hacer frente a un problema especulativo e intentar descubrir una solución no es simplemente una tarea "descubridora". También exige invención[185]. Se trata de una tarea inventiva porque da existencia a lo que de otro modo no existiría. Hace nacer lo que podría no haber existido nunca[186]. Tomando esta idea, podemos sostener que una indagación poética en el espacio educativo inventa una experiencia que podría nunca haber existido. Al interrogar poéticamente al mundo nos embarcamos en una empresa cuestionadora que no busca con urgencia una explicación racional para todo lo que percibimos y experimentamos, y justamente por eso, al hacerlo, abrimos un espacio para la emergencia de experiencias vividas estéticamente. En vez de apoyarnos estrictamente en la lógica para fundamentar nuestras dudas, la poética del cuestionamiento permite que percepciones, sensaciones y emociones jueguen un papel significativo en el proceso especulativo. En otras palabras: el cuestionar las maneras habituales, rutinarias y tradicionales de percibir al mundo y vivir en él nos permite crear nuevas formas de experimentar el mundo. El cuestionamiento poético es, en consecuencia, una manera de cultivar la sensibilidad que posibilita abrirnos a la experiencia poética.

Sostenemos entonces que, por medio de la meditación con *carácter poético* y *capacidad negativa*, es posible la emergencia de una experiencia

185 Bergson. *Ob. cit.*,1946, p.36.

186 Ibídem.

poética en el espacio educativo. Naturalmente, no es el simple problematizar el que puede provocar el tipo de experiencias en el espacio educativo que hemos estado considerando. Hay tipos de problematización que posibilitan la emergencia de, y la participación en, una experiencia poética, y otros que simplemente no lo hacen. Las problematizaciones que exigen informaciones o la mención de acontecimientos como respuesta, por ejemplo, no permiten que emerja entre estudiantes y docente una "poética del cuestionamiento". Tampoco lo hacen problemas que pueden ser resueltos por medio de la aplicación de un método o una fórmula. Finalmente, problemas que llevan a una resolución que no puede ser puesta en cuestión son problemas que no pueden insuflar en el espíritu de las personas, de manera sostenida, el ánimo necesario para nutrir una "poética del cuestionamiento". Este tipo de problemas tienen un papel muy importante que cumplir en el espacio educativo; pero si queremos inspirar experiencias poéticas debemos formular preguntas poéticas.

De la misma manera que la primavera con las flores, sus aromas y colores, las preguntas poéticas estimulan el florecer de los problemas y anuncian la incertidumbre y el misterio que esparcirán por el mundo. Al plantearse poéticamente los problemas uno es llamado a adentrarse al pensamiento, y ese llamado exige una pregunta con la que iniciar la travesía indagadora. Con preguntas de este tipo uno comienza un viaje sin destino cierto. Y para sostener la travesía se debe tener la voluntad de ponerse uno mismo en movimiento, de tal manera de participar en la problematización, ésta debe ser algo así como un "viajar" con las preguntas.

Andando con las preguntas, uno al mismo tiempo les hace espacio. Uno se encuentra presente en el movimiento de las preguntas de manera similar a como uno se reconoce en una pieza musical o en una melodía. Uno se disuelve en las preguntas de la misma manera que uno se disuelve en la música. El mundo externo y el tiempo cronológico desaparecen momentáneamente. Habitando la pregunta, uno acompaña su comienzo y su devenir. Esto demanda resistir la tentación espontánea de aplicar conceptos ordenados por la exigencia de responder las preguntas y, cuando esta resistencia es exitosa, uno se da cuenta que aún es posible, por medio de las preguntas poéticas, ensanchar indefinidamente, profundizar e intensificar la forma en que nuestra mente ve el mundo[187]. Keats sirve de inspiración para este tipo de travesía imaginativa con preguntas poéticas.

De la misma forma en la que Keats "viajó" poéticamente a partir de preguntas, el profesor puede viajar con las preguntas de sus alumnos. Lejos

[187] Bergson, Henri. *Ob.cit.*,p.29.

de tomar el rol tradicional del docente como un solucionador, el docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* reflexiona con sus alumnos, se vuelve un "especulador" y "viaje" con sus alumnos en las preguntas que están compartiendo. Él modela una manera de tomar parte en, y volverse parte de, una presencia indagadora en el espacio educativo. Tal experiencia transforma a ambos, a docentes y a alumnos, tanto como lo hace un gran poeta; intensifica, amplia y profundiza su ser en el mundo. De esta manera el mundo se vuelve para estudiantes y docentes lo que el mundo era para Keats: un "valle donde las almas se forman"[188], un sistema de "creación de espíritus"[189].

No es posible siquiera pensar en un método exacto que emule la relación de Keats con sus problematizaciones. No se puede simplemente enseñar a alguien a desarrollar la disposición que ha sido descrita; tal relación con las indagaciones sólo puede madurar por medio de una especie de vigilancia constante[190]. Las reflexiones de Keats sobre su esfuerzo para crear el poema romántico *Endymion* son consistentes con este argumento. En *Endymion*, escribió Keats, "Yo salté precipitadamente al mar, y de este modo he conocido mejor los sonidos, las arenas, y las rocas, que si me hubiese quedado sobre la costa verde, y remontado un tonto barrilete, y tomado té y escuchando consejos cómodos. Nunca tuve miedo de fallar"[191]. Sólo abandonándose a sí mismo al flujo de la problematización, saltando al mar de las dudas, es posible tal relación con la problematización. Cuando el docente salta al mar de dudas pasa de ser una figura de la certidumbre y la seguridad para ser un docente con *capacidad negativa*. De este modo transita ese espacio crucial en el que deja de ser quien plantea problemas y luego los resuelve, a ser quien habilita, promueve y finalmente se suma a la travesía de sus estudiantes con las preguntas. Heidegger llamaba a los docentes a dar tal salto en sus apuntes sobre *Qué significa pensar?* cuando escribió que el docente debe ser capaz de ser más enseñado que sus enseñantes[192] y debe encontrarse menos seguro de sus propias bases que aquellos a quienes enseña de las suyas[193]. Dewey capturó la filosofía poética de Keats en *Arte como*

188 Keats. Ob. cit., 1935, p.336.

189 Ibídem.

190 Keats, John. *The Letters of John Keats...*, 223.

191 *Ibídem.*

192 Heidegger, Martin. *What is Called Thinking?* Trad., J. Glenn Gray. New York, Harper & Row, 1968, p.15.

193 *Ibídem.*

experiencia cuando escribió que todo se resume en dos filosofías; y que sólo una de éstas acepta la incertidumbre de la vida y permite que la experiencia intensifique y profundice sus propias cualidades[194]. Combinadas, las dos citaciones describen la disposición poética docente por la que estamos abogando, pero continúa siendo una filosofía de la enseñanza que no puede ser enseñada, debe ser adoptada.

Dicho lo anterior, es posible meditar sobre cuáles son algunos de los principales rasgos que un docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* debe tener y cómo deberían actuar en sus experiencias educativas con los estudiantes. Sin un ego para afirmar, el docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* no insistirá en que los alumnos adopten su forma particular de pensar o de ser. La forma de ser y de pensar de los alumnos será libremente constituida en el camino que desandarán junto a sus especulaciones y problematizaciones. Sin que el horizonte de su propia constitución plena como sujetos se encuentre pautada por la necesidad de tener respuesta a todo, el estudiante resistirá ser un terco argumentador que sólo coloca en la mesa de discusión problemas que ya han sido resueltos. Siguiendo el exhorto de Aristóteles a los poetas, el docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* dirá poco en *propia persona*. Por lo tanto, él creará aperturas, creará un espacio interrogativo dentro del cual los pensamientos de los estudiantes puedan presentarse ellos mismos. Desinteresado de sus propios objetivos y metas, pero poseído por un interés por compartir los espacios de problematización de la propia vida abiertos por los demás en la selva de los lugares comunes y las respuestas hechas, el docente desarrollará una nueva relación con sus estudiantes y la materia que dicta. En esta nueva relación la centralidad con la que es investido el momento presente permite que éste se llene de posibilidades infinitas. En tanto tal, cada pregunta será tratada como si fuera enunciada por primera y última vez, y la voluntad del docente de colocarse a sí mismo y de participar en tal empresa con sus estudiantes permitirá que sus indagaciones den forma a una experiencia educativa irreproducible. Todas las preguntas demandarán sus propios esfuerzos y ninguna solución podrá ser deducida de otra solución[195]. Sobre todas las cosas, el docente con *carácter poético* y *capacidad negativa* será humilde y, paradójicamente, cuanto más intensas sean las especulaciones de sus alumnos; esto es, cuanto más exitoso haya sido su trabajo, más humilde se volverá el docente[196].

---

194 Dewey, John. *Art as Experience*. New York, Penguin Group, 1934,p.35

195 Bergson. Ob. cit., 1946, p.20.

196 Véase a la discusión de Keats sobre la paradoja de la humildad y la grandeza en Keats, John. *The Letters of John Keats...*, p.242.

De las objeciones que podrían ser planteadas a la disposición docente por la que abogamos en este artículo una merece, debido a la relevancia que tuvo en la propia vida de Keats, una breve respuesta. Varios comentadores de la vida de Keats, pero tal vez ninguno tan bien como Susan Wolfson, han subrayado el peligro que existe, en una poética camaleónica, de perderse a sí mismo en la especulación poética. Esto puede llevar a la erosión completa del yo[197]. Uno puede desaparecer en un abismo problematizador, particularmente cuando se trata de problemáticas que demandan suspender la razón y la lógica. Keats enfrentó este riesgo, especialmente a medida que se pone más enfermo y se acerca a la muerte, y se trata de hecho de una gran amenaza para los docentes que pretenden practicar su arte con *carácter poético* y *capacidad negativa*.

Es importante recordar, de cualquier modo, que al mismo tiempo que Keats era un poeta de la sensación y la imaginación, también podía posicionarse desde el punto de vista de un filósofo racional cuando quería. En una carta escrita en 1819 a su hermano y su cuñada, Keats se formulaba una pregunta retórica: "Denme este mérito ¿no piensan que me esfuerzo por conocerme a mí mismo?"[198]. Él se respondía citando una líneas del *Comus* de Milton:

> Qué encantadora que es la filosofía divina
> No es ni dura ni cerrada como suponen los tontos
> Sino musical como el laúd de Apolo[199]

La lógica y la razón no eran los medios privilegiados por Keats para interpretar sus experiencias en el mundo, pero definitivamente tuvieron el papel de anclarlo al mundo cuando fue necesario. Podría pensarse que esto contradice toda la teoría de la *capacidad negativa*, pero si se lee con cuidado la idea de *capacidad negativa*, podrá advertirse que Keats no abogaba por una renuncia completa a la razón, sino por una capacidad de resistir la impaciencia de usar inmediatamente la razón a expensas de la sabiduría del corazón y las sensaciones.

Martha Nussbaum argumentó que el corazón humano a veces necesita de la reflexión filosófica como de un aliado, y que tal reflexión puede imponer límites a nuestras cavilaciones más imaginativas[200]. Haciéndose

---

197 Wolfson, Susan J. *The Questioning Presence...*, p.38.

198 Keats, John. *The Letters of John Keats...*, p.317.

199 *Ibidem*.

200 Nussbaum, Martha C. "Love's Knowledge," in *Love's Knowledge: Essays On Philosophy and Literature*. New York, Oxford University Press, 1990, p. 283.

eco de William James, ella advertía que se trata de una alianza y no de una capitulación[201]. En el presente artículo no llamamos a que la razón o la lógica se rindan incondicionalmente a un abordaje poético de la enseñanza. Simplemente hemos llamado a que la razón considere que puede contar con otro aliado en la experiencia educativa.

PARA CERRAR

Cabe esperar que el poeta "sin ego" y "sin carácter" se pregunte una semana antes de morir qué sería colocado en su lápida. El joven de veinticinco años le pidió a su querido amigo Severn que ponga en su lápida sólo las siguientes palabras: "Aquí yace alguien cuyo nombre fue escrito en el agua"[202]. Inclusive con su cuerpo moribundo, la majestuosidad metafórica de Keats estaba viva. El agua no tiene forma, toma la forma de aquello que la contiene. Sin embargo, con mirar simplemente las marcas que deja en la tierra reconoceremos la acción de mares, océanos, lagos y ríos. La misma tierra que contiene al agua se ve moldeada y adquiere trazos particulares, gana vida, con ella. Sin agua la tierra es seca y carece de vida. De la misma manera, si los docentes niegan el *carácter poético* y *capacidad negativa* que abriga potencialmente la experiencia educativa porque prefieren la estabilidad y las certezas, el espíritu poético de sus alumnos se marchitará y secará. Pero si, por el contrario, educan con *carácter poético* y *capacidad negativa*, los docentes serán como el agua, tomarán el cauce de las preguntas y darán vida a una experiencia educativa singular que marcará al alumno.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEM, Giorgio. The Man Without Content. Trad., Georgia Albert. Stanford, CA, Stanford University Press, 1999.

ARISTOTLE. *On Poetics* (De poetica). Trad., Ingram Bywater. Chicago, University of Chicago Press, 1952.

BATE, Walter Jackson. *John Keats*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1963.

_____. *Negative Capability. The Intuitive Approach in Keats*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1939.

201 Nussbaum. Martha C. "Love's Knowledge"..., p.284.

202 Esta historia, junto a otros detalles del último día de Keats, son relatados por Bate en su biografía de Keats.

BERGSON, Henri. *The Creative Mind: An Introduction to Metaphysics*. Trad., Mabelle L. Anderson. Mineloa, New York, Dover Publications, 1946.

COLLINS, Billy. "The Vehicle of Language". *Lapham's Quarterly, Travel.*, Vol. II, No. 3 (2009), paginas 202-210.

DEWEY, John. *Art as Experience*. New York, Penguin Group, 1934.

EMERSON, Ralph Waldo. "The Poet" in *Selected Essays*. New York, Penguin Books, 1982.

FORD, Newell F. "Keats, Empathy, and The Poetical Character". *Studies in Philology*, Vol. 45, No. 3 (Jul., 1948), páginas 477-490.

HADOT, Pierre. Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault. Trad., Michael Chase. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1995.

HAZLITT, William. "Lecture III: On Shakespeare and Milton," in *Lectures on the English Poets*. Charleston, SC: BiblioBazaar, 2007.

HEIDEGGER, Martin. *What is Called Thinking?* Trad., J. Glenn Gray. New York, Harper & Row, 1968.

KEATS, John. *Complete Poems and Selected Letters of John Keats*. New York, The Modern Library, 2001.

_____. *The Letters of John Keats*. Edited by Maurice Buxton Forman. New York, Oxford University Press, 1935.

_____. *Cartas de John Keats*. Trad., Concepción Vázquez de Castro. Barcelona, Editorial Juventud, 1994.

_____. *La Poesía de la Tierra (Odas y Sonetos)*. Trad., Ana Bravo, Javier Adúriz. Buenos Aires, Ediciones del Dock, 2003.

NUSSBAUM, Martha C. "Love's Knowledge," in Love's Knowledge: Essays On Philosophy and Literature. New York, Oxford University Press, 1990.

RUSSELL, Bertrand. The Problems of Philosophy. "Great Books" Series. Chicago: University of Chicago Press, 1952.

SZYMBORSKA, Wislawa. "Conversation with a Stone," in *View with a Grain of Sand*. Trad., Stanislaw Baranczak and Clare Cavanagh. New York, Harcourt Brace & Co. 1993.

WOLFSON, Susan J. *The Questioning Presence: Wordsworth, Keats, and the Interrogative Mode in Romantic Poetry. Ithaca*, New York, Cornell University Press, 1986.

El *Facebook*, el estudiante y la enseñanza

Donají López Guadarrama[203]

PRESENTACIÓN

En este trabajo se presenta una aproximación filosófica y pedagógica sobre una tecnología: la red social *Facebook* (*FB*), en él se analiza brevemente la historia de dicha red social y cómo está constituida. Además se estudia el papel que juega la misma en las relaciones sociales, personales o escolares del estudiante cibernauta. Se pretende, pues, mostrar, desde diferentes perspectivas, al *FB* con la finalidad de evidenciar los usos y costumbres que genera esta red social en el estudiante ciborg. Y finalmente, y a manera de un epílogo extraño, se presentarán unos *tips* de la posible relación entre el *FB*, el estudiante y la enseñanza, pensadas desde lo académico y sus posibles implicaciones pedagógicas.

1. LAS TIC COMO TÉCNICA, UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

En la actualidad las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), juegan un papel en la vida cotidiana, ya que permiten tener una vida cómoda, despreocupada, otorgan cierto bienestar a quienes utilizan un celular inteligente, una tableta o su computadora conectada a *Internet*, cada uno de estos dispositivos proporciona a su usuario elementos de disfrute y de consumo, que a su vez se convierte en elementos de producción, así la persona que está inmiscuida con las TIC, se encuentra entre la producción y el consumo de información, que circula a través de dichos dispositivos móviles conectados a *Internet*.

[203] Doctora en ciencias de la educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México. Profesora de la Escuela Normal Superior N°1 de Nezahualcóyotl, Estado de México, México.
Correo electrónico: donajilg@gmail.com

El estudiante cibernauta prefiere estar en la frontera de espacios conocidos, en esa unión donde él pueden moverse libremente, sin la necesidad de establecerse definitivamente en un solo espacio, esta característica los define como "seres de frontera"[204], aquellos que se encuentran y conviven con personas cara a cara o a través de las TIC, pero cuya característica consiste en compartir su información a través de textos, imágenes, videos o voz, por cualquiera de las plataformas que tenga a la mano y jamás se permite retirarse, desarrollando la capacidad de manipular todas, pero no se compromete con ninguna y es capaz de alterar el uso predeterminado de la TIC, según su necesidad y capacidad.

Por la manipulación que se hace de las TIC, o como lo llama Broncano los artefactos, "los individuos humanos adquieren sus capacidades en un entorno articulado en nichos formados por artefactos, símbolos materiales, procesadores de información y, claro, sobre todo, humanos que responden inteligentemente a las demandas de la persona"[205], sin duda el artefacto lleva a la cultura, no como un hecho aislado, sino como un haz de posibilidades que se adaptan según las prácticas sociales, de tal manera que pensando en los teléfono celulares inteligentes, entran en lo que Broncano (2009) menciona, pues su función primordial fue rebasada, ahora contienen diferentes funciones o aplicaciones, adaptables según la práctica social o antisocial que se desee. El artefacto es aquel teléfono inteligente o dispositivo móvil que es manipulado por una persona, no puede considerarse un artefacto si no se encuentra en una red social, tanto de humanos como de otros artefactos. Dicho lo anterior el artefacto se entiende como aquel dispositivo móvil manipulado por una persona, donde ambos se encuentran conectados a aparatos y redes.

Sin embargo, por el uso cotidiano suele pasar inadvertida la composición del artefacto, su propia naturaleza, ya que "un artefactos es un objeto de naturaleza dual, que debe ser descrito por su estructura y por su intención"[206], esto en el sentido de que un artefacto no es un hecho aislado pues permite la interacción con otros artefactos, genera redes de uso y sentido, debido a que los artefactos por si solos no generarían nada de lo ya mencionado, necesitan indudablemente de los ciborgs, percibido como aquellos jóvenes cibernautas que necesitan de sus artefactos para navegar en el ciberespacio, pues "los usos sólo adquieren condiciones de satisfacción en el

[204] Broncano, Fernando. *Melancolía ciborg*. Madrid, Herder. 2009, p. 26.

[205] *Ibídem*., p. 50.

[206] *Ibídem*., p. 58.

contexto en el que un usuario incorpora el artefacto a una cadena de interacciones con el mundo"[207], en vista de que el significado del artefacto está determinado por su uso en diferentes contextos. Por otra parte hay que partir de la forma de posicionarse del usuario ante su artefacto, ya que "los ciborgs se ven a sí mismos como artefactos de seducción (y ocasionalmente de amenaza)"[208], de este modo los hace posicionarse como seres de frontera, que utilizan el artefacto que está a su alcance, interaccionando con los otros produciendo y consumiendo lo que se encuentra en red, provocando en los otros su aproximación. Provocación, es una característica del uso de las TIC, donde "la mirada que supone la técnica moderna transforma la relación con el entorno"[209], que es simultáneamente provocación de la naturaleza, donde se busca *emplazar* funciones vitales por funciones técnico-artificiales, siendo el medio la técnica, que se utiliza para tal emplazamiento. Ciertamente que una función vital del ser humano es la comunicación con los otros y ésta se puede realizar cara a cara, sin embargo, la técnica que se utiliza hoy, como el teléfono inteligente, coloca al cuerpo como una extensión de éste y de la comunicación, alterando la propia naturaleza del ser.

Mientras la técnica opera sobre varias dimensiones de la naturaleza, la TIC se especializa en la comunicación e información. La técnica se logra definir desde diferentes perspectivas, que se las analizarán enseguida. La técnica está al servicio del ser humano, proporcionándole bienestar, en este sentido para Ortega y Gasset "la técnica es la modificación de la naturaleza (del contexto) con miras a la satisfacción de esas necesidades"[210], necesidad artificial que, se encuentra articulada a la industria cultural, la tecnología y el poder económico, el sujeto entra en estado de ansiedad por contar con lo novedoso, con aquel artefacto que le proporcione el bienetar prometido, aunque no se requiera. Adorno y Horkheimer (1988) confirman lo que sucede con respecto a las redes sociales y como éstas entran en dicha cultura. La necesidad técnico-artificial que el usuario de la técnica comunicativa supone poseer, son provistas por la industria y por la publicidad, la cual es una herramienta importante en este círculo tenebroso llamado industria cultural.

---

207 *Ibídem.*, p. 66.

208 *Ibídem.*, p. 79.

209 Pardo, Carmen. *Las TIC: Una reflexión filosófica*. Barcelona, Laertes. 2009, p. 26.

210 Ortega y Gasset, J. Meditación de la técnica. Vicisitudes en las ciencias. Bronca en la física. Prólogo a la "biblioteca de ideas del siglo XX". Madrid, Espasa-calpe. 1965.

Al usuario de la técnica moderna se le provoca una "obsesión por la seguridad [...] mediante la oferta de dispositivos tecnológicos específicos para los consumidores del mercado global"[211] esta obsesión por el cambio y lo nuevo genera seguridad volátil, pues ante el cambio constante, lo que hoy es nuevo, mañana ya es viejo y en este canje, la ruptura de sentido se hace presente, llegando de nueva cuenta a la necesidad artificial de la técnica moderna nueva, por lo que "la técnica moderna es específica y es la que aceptará, desde este momento, todo protagonismo"[212], la técnica se hace protagonista, pero el sujeto de la técnica se vuelve el centro de ella. Como centro de la técnica el mismo sujeto se torna obsoleto o adaptable, porque "el conocimiento no se aprehende, se tiene por un tiempo y rápidamente debe ser actualizado, como si este saber estuviera sometido a la lógica del mercado"[213], la actualización constante del conocimiento y del artefacto, hace del ciborg un ser adaptable y moldeable del mundo cambiante y poco a poco más artificial que natural. Por lo que el ciborg es la perfecta combinación del joven cibernauta con los artefactos tecnológicos, donde cada uno se complementa.

En este ambiente donde lo importante es la satisfacción artificial, "la técnica es la reforma de la naturaleza, de esa naturaleza que nos hace necesitados y menesterosos, reforma en sentido tal que las necesidades quedan, a ser posible, anuladas por dejar de ser problema su satisfacción"[214] la necesidad real queda en segundo plano, el uso de la técnica queda despojada de su uso artesanal, que solucionaba la necesidad real, ahora el uso de la técnica moderna, se somete a la lógica de su propio uso y funciones. De modo que "el peligro más grande que acecha al hombre reside en el olvido del ser"[215], por el uso desmedido y alejado de la pregunta por la técnica, así los usuarios de la técnica moderna no se comprometen con las implicaciones, como ya se mencionó anteriormente son seres de frontera, quien se ve más como ciborg, olvidando las funciones naturales del cuerpo, hasta el punto que estas funciones son supervisadas y recordadas por algún artefacto. Se depone en la memoria interna del teléfono inteligente las citas

---

211 Sibilia, Paula. *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales.* Buenos Aires, Fondo de Cultura económica. 2009, p. 54.

212 Esquirol, Josep. *Los filósofos contemporáneos y la técnica.* De Ortega a Sloterdijk. Barcelona, Gedisa. 2011, p. 52.

213 Pardo, Carmen. *Op cit.*, p. 116.

214 Ortega y Gasset. *Op. cit.*, p. 22.

215 Pardo, Carmen. *Op. cit.*, p. 23.

venideras, y será éste que nos recuerde fechas, nombres, lugares, eventos; la memoria del sujeto queda de lado.

Aquí, el dominio sobre el cuerpo se encuentra en dos rangos, el cuerpo individual, y el cuerpo colectivo. El primero se ve reflejado en el uso y función que cada individuo le proporciona a su teléfono inteligente; en el segundo, se mira a través del contenido e información que se manejan a través de las redes sociales o la *web*, sin embargo "la distinción que establece entre medios de masa en lo que las personas son destinatarios y consumidores, y las tecnologías de la información, donde las personas son sujetos que pueden seleccionar y participar en la información"[216], esta distinción entre los sujetos de masas y uso individual de tecnologías de la información, permite destacar la participación activa con respecto a la información, esta actividad se encuentra relacionada con el consumo, junto con la producción de contenidos.

Además, la técnica moderna se mira como la oportunidad de develar lo encubierto y "en el hacer salir lo oculto que provoca a la naturaleza en la técnica moderna es una provocación que pone ante la naturaleza la exigencia de suministrar energía, que como tal pude ser extraída y almacenada"[217], esto último hace referencia a lo que en la técnica moderna, se llama el almacenamiento de la energía, la cual, por ejemplo puede ser utilizada en diferentes artefactos para darles durabilidad y con respecto a la provocación de la naturaleza, la técnica moderna modifica o emplaza lo que existe para tener la certeza de que ocurrirá lo que se espera, de tal forma que "la técnica es creación y creación de un mundo, de un mundo nuevo, distinto del anterior mundo dado"[218] en tal caso, el mundo nuevo que se genera en la red social, permite al ciborg la modificación y la provocación de su mundo nuevo, en él encuentra todas las posibilidades de cambiar lo que en el mundo viejo o real ya no le complace, provocando en él lo que en el mundo viejo no tiene la posibilidad de encontrar, soportado en la falsa creencia del bienestar. Por lo que la técnica moderna emplaza, solicita emplazar y convirtiéndolo en existencia segura o acontecimiento seguro, lo que ella desea. La existencia de la técnica, la vida del ciborg la cambia de tal manera que la vuelve indispensable.

El uso de la información con respecto al consumo y producción, existe porque es impuesto por la técnica, de tal forma que llega a ser molesto, sin

---

[216] *Ibídem.*, p 84.

[217] Heidegger, Martín. *La pregunta por la técnica.* España, Grandes ideas. 2007, pp. 15-16.

[218] Esquirol, Josep. *Op cit.*, p. 26.

embargo, en el mismo mal esta la cura, pues el "emplazamiento es el modo destinal de hacer salir lo oculto, a saber, lo que provoca"[219] es pensar lo que se utiliza y las implicaciones que esto trae consigo, es comenzar a pensar sobre el uso de la técnica, lo que nos hará responsables.

En consecuencia, se entenderá como técnica el conjunto de artefactos físicos o conceptuales, que proporcionen bienestar. La técnica es múltiple, pero aquí sólo interesa la relacionada con la información y comunicación. Aún, cuando se ejercita el pensamiento ante la técnica el mundo virtual o neomundo, ya es habitado por los estudiantes, como es el caso de *FB*.

2. HISTORIA, ESTRUCTURA Y ELEMENTOS DE *FACEBOOK*, NOTAS GENERALES

Hablar de *FB* resulta para algunos un tema de poca seriedad, sin embargo, existen implicaciones importantes que se encuentran en esta red social, se pensará que la implicación sólo se refiere a lo social, como una actividad de ocio con mayor influencia entre los jóvenes, la realidad es otra y mucho más perversa de lo que se pudiera creer. Así que no sólo lo social está presente en la red, lo político, económico, lo comercial y lo académico acompañan a *FB* y que le dan la fortaleza e impulso mundial del cual goza.

La red social más importante y con más influencia en el presente, a nivel mundial es *FB*. Su fundador el estadounidense Mark Zuckerberg, quien siendo un aficionado a la informática y estudiante de Psicología en la Universidad de Harvard, vio en el proyecto la posibilidad de conectar a los estudiantes y comunidad académica en una sola red, éste fue su el primer objetivo del proyecto *The Facebook*, "the name taken from the sheets of paper distributed to fresh men, profiling students and staff"[220]. Desde el momento de su creación se convirtió en un éxito y en las primeras 24 horas que abrió el proyecto se inscribieron 1200 usuarios, lo que deja ver su potencial.

Tiempo después abrió su red a otras universidades importantes de Estados Unidos, fue necesaria la influencia social que representa la transferencia de información, convirtiéndose en uno de los objetivos que da más impulso a la red social, en pocos años abre su red al público estadounidense

[219] Heidegger, Martín. *Op cit.*, p. 34.

[220] Phillips, Sarah. *Briefhistory of Facebook*. Consultado el 7 de Febrero de 2013.En http://www.guardian.co.uk/technology/2007/jul/25/media.newmedia. 2007. "el nombre tomado de las hojas de papel distribuidos a los estudiantes de primer año, con el perfil del personal y de estudiantes" traducción personal.

en general "US high schools couldsing up from september 2005, thenit began to spread world wide, reaching UK universities the following month"[221]. Así incrementa el número de usuarios a las redes que estaban a la delantera como: *Myspace, Hi5* y otras. El éxito fue inminente por lo que el siguiente paso era abrirse a la comunidad internacional.

Pero ¿qué es lo que ofrece *FB* a sus usuarios que no tengan otras redes sociales? ¿Cuál es la innovación de esta red? ¿Qué tipo de aplicaciones ofrece? *FB* no ofrece gran cambio o innovaciones diferentes que no se encuentren en otras redes sociales. Mark Zuckerberg consiguió identificar las partes esenciales de otras redes sociales y es lo que le permitió agregarlas a FB. Queda claro que *FB* es una red que se encuentra en constante cambio, para permitir al usuario un acceso más sencillo y atractivo, aunque los cambios que se han efectuado a últimas fechas se encuentran enfocados a factores económicos y centrados en el consumismo. El éxito de *FB*, entre sus usuarios, corresponde a que encuentran en una sola página varias herramientas "*Facebook* se ocupó de integrar en un solo espacio servicios de *web*, plataformas de publicación, herramientas y prácticas de los usuarios que ya estaban presentes en *Internet*"[222], lo que ya no hace necesario poseer varias cuentas sociales, pues *FB* subsume a las otras con la frase: *quieres agregar o compartir* y así brinda la posibilidad de encontrar funciones para que los otros vean.

La red FB tiene elementos que continúan su evolución a lo largo de su existencia, uno de los más importantes es que no se precisa entrar en los muros de los contactos para saber los cambios o publicaciones hechas en ellos "casi dos meses después de su lanzamiento mundial, y en línea con este primer cambio radical que fue *streaming* personal *(newsfeed y mini feed)*"[223] en otras palabras, son las notificaciones que se publican de forma automática en la página de inicio. Cada movimiento realizado por el cibernauta o usuario aparece como una notificación en la página de inicio de *FB* y se respalda de un correo electrónico. Así los jóvenes cibernautas mantienen control sobre los movimientos realzados por sus contactos, por tal motivo la información que se proyecta en la pantalla es interminable y siendo casi imposible rescatar, leer o realimentar lo que producen los otros cibernautas. Hasta el punto que una de las metas primordiales de *FB* es

[221] *Ibídem.*

[222] Ciufolli, Clara. *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después.* Buenos aires, La Crujía Ediciones. 2012, p. 38.

[223] *Ibídem*, p. 21.

lograr que los usuarios tengan un mayor número de contactos para así volverse más populares. Quizá la principal atracción es que con una cuenta en *FB*, se permite vincular otras cuentas y acceder a ellas a través de *FB*, para recibir los beneficios que ofrece la página *web* subsumida por *FB*, introduce una APP para juegos, existe infinidad de juegos con los cuales también hay que hacer comunidad para subir de niveles, no es necesario salir de *FB* para accesar a un esparcimiento completo, pues en lo que se comunica con sus amigos, sube fotos, comenta y postea, también tiene la posibilidad de recrearse en un juego, son estos detalles que genera *FB* para que sus usuarios no abandonen la red.

El *FB* al integrar tres formas distintas, pero de fácil acceso, para comunicarse a través de textos entre sus usuarios, permite más cobertura, además de hacer más sencillo y atractivo el seguir comunicado con los otros usuarios, por lo que "La nueva propuesta *"messanges"*, *Facebook* cambia por completo la concepción de comunicación entre los usuarios, a través de la integración de tres servicios: la mensajería integral o unificada (*Seamless Messaging*), el historial de comunicación (*conversation history*) y el social *inbox*"[224], en la mensajería integral, los mensajes se *postean* en el apartado de "qué sucede, usuario x", lo escrito en los comentarios, de igual forma se resalta la libertad de escribir lo que se desea. Las herramientas favoritas de los usuarios de *FB* son las imágenes propias o prediseñadas y fotografías, pues "con más de 1.5 millones de fotos subidas al día, una de las características más populares de *Facebook* ha sido la posibilidad de subir fotos"[225], además de subirlas se tiene la posibilidad de editar la fotografía con APP de *FB* o editarlas desde fuera con los dispositivos electrónicos con los cuales toman la fotografía. Existen dispositivos electrónicos, como cámaras digitales y teléfonos inteligentes, que cuentan con herramientas para compartir las fotografías de forma instantánea según sean programados, además ofrece la ubicación y brinda la posibilidad de etiquetar a quienes aparecen en la fotografía, así pues "El proceso de carga de fotos es muy simple. El álbum se pone entonces en su perfil, y otros usuarios con credenciales adecuadas tienen la capacidad de ver y comentar sobre ellos"[226], cuando ya se tienen las fotografías en el espacio reservado para ellas en *FB*, se pueden agrupar en álbumes, que a su vez pueden comentarse de forma general y particular, cada una de estas acciones se reflejan en los *newsfeed*

[224] Ciufulli, Clara. *Op cit.*, p. 53.

[225] Yadav, Sid. *Facebook: The complete biography.* Consultado el 07 de febrero de 2013. En Mashable URL:http://mashable.com/2006/08/25/facebook-profile/. 2006.

[226] *Ibidem.*

y *mini feed*, para invitar a los otros usuarios a verlas y comentarlas. Las imágenes y fotografías que los jóvenes cibernautas suben a sus muros o a los muros de sus contactos se encuentran ligadas a lo que desean expresar, además de buscar la aceptación de los otros y el reconocimiento de sus contactos. Así pues, las fotografías que publican en sus álbumes, generalmente muestran la intimidad del dueño del muro, aquí cabe resaltar que existe una línea muy delgada entre lo público y lo privado entre los jóvenes, pues a menudo rompen dicha línea con la finalidad de tener más *me gusta* y ser más populares en la red. Aunque se puede hacer una pequeña acotación con la resignificación de los conceptos privado y público, pues es posible que encontremos diferencias significativas en la semántica de los conceptos en lo que a su historicidad corresponde. Otra herramienta de *FB* es el "evento" donde se permiten ver las actividades en las cuales has sido invitado a participar, es como una agenda organizada por *FB* para ti y se convierte en "Otro éxito de *Facebook* [...] característica, que ofrece la posibilidad de organizar, formar parte, y el plan para eventos"[227] de los usuarios que integran tus "amigos". Esta herramienta brinda la posibilidad de mantener ordenado, clasificado y visible los eventos y actividades de tus amigos y los propios eventos, además puedes confirmar, rechazar o dar la posibilidad de asistencia a ellos. Estas características de la red FB le dan características potenciales para su uso como herramienta pedagógica en la relación del FB con el estudiante y la enseñanza como veremos más adelante.

En cualquier caso darse cuenta que *FB* no es sólo comunidad en el sentido social lúdico "los grupos y funciones de Facebook lo convierte en un entorno ideal para apoyar la movilización social"[228], también se convierte en comunidad que apoya diferentes movimientos sociales importantes, las personas que están dentro de las comunidades virtuales y se encuentran con *FB* se sienten identificadas ampliamente, por lo que "Si *Facebook* triunfó fue porque se hizo cargo de una necesidad genuina, teniendo como objetivo una comunidad auténtica"[229], la comunicación cambia por las tecnologías, aunque existe esa necesidad desde la aparición del hombre, de crear comunidades con características y necesidades especiales. Ahora a través de las tecnologías de la comunicación estas comunidades también se adaptan y tienen sus propias características.

---

227 *Ibídem*..

228 Piscitelli, Alejandro. *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona, Ariel. 2010, p. IX.

229 *Ibídem*., p. IX.

3. EL IMPACTO E IMPORTANCIA DEL *FACEBOOK* EN EL ESTUDIANTE CIBERNAUTA: NOTAS POSITIVAS Y NOTAS NEGATIVAS

A este respecto afirma Carr:

> ...pero mi cerebro, comprendí, no estaba sólo disperso. Estaba hambriento. Exigía ser alimentado de la manera en que lo alimentaba la red, y cuando más comía, más hambre tenía. Incluso cuando estaba alejado de mi ordenador, sentía ansia de mirar mi correo, hacer clic en vínculos, googlear. Quería estar conectado[230].

Lo mismo ocurre con el estudiante cibernauta, aquel que nació y creció junto con los avances tecnológicos, para quien toda su vida transcurre a través de las pantallas, le resulta inconcebible separarse de sus artefactos de comunicación, pues encuentra en ellos los medios adecuados para mantenerse conectados de una manera natural, el estudainte cibernauta ve en sus artefactos de comunicación una extensión de su ser y así "como nuestras tecnologías se convierten en extensiones de nosotros, también nosotros nos convertimos en extensiones de nuestras tecnologías"[231], la dicotomía de la técnica con el estudainte cibernauta se manifiesta en varios ámbitos sociales, con otros estudiantiles y familiares.

La extensión del ser en la técnica, se observa necesaria desde el momento de entregarse por completo a ella, cuando se crea una extensión de la memoria, de la voz, de la vista y de la forma en que se socializa con los otros, el dispositivo de comunicación móvil se convierte en una tecnología que "puede ser un instrumento de adaptación a las nuevas situaciones sociales"[232] y aunque estas situaciones sociales son de construcción humana, la técnica facilita a los sujetos adaptarse a ella, formándose círculos virtuosos para los tecnófilos, Lemos expresa sobre los tecnófilos que ven de manera optimista a la tecnología, que encuentran en la técnica medios idóneos y sin objeción para vivir de forma cotidiana con su ayuda y apoyo.[233] De igual modo se logra vislumbrar círculos viciosos para los tecnófobos, término acuñado por Lemos, como aquellas personas que encuentran en la

---

230 Carr, Nicholas. *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid, Taurus. 2011, p.251.

231 *Ibídem*. p. 251.

232 Pardo, Carmen. Op cit. p. 21.

233 Cfr. Lemos, André; Cunha, Paulo. *Olhares sobre a cibercultura*. Sulina, Porto alegre, 2003; pp. 11-23. En http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf. 2003.

técnica elementos que los hacen dudar constantemente de las ventajas que supuestamente aportan a la humanidad, esto hará que "se crea un espacio vacío entre las dos formas culturales"[234], entre los jóvenes y los adultos, entre lo nuevo y lo viejo, entre los nativos e inmigrantes digitales.

Una característica de los tecnófilos es la adoración a las tecnologías, de este tipo es el joven que se forma a través de la técnica como extensión del cuerpo, convirtiéndolo en un *ciborg*, donde es inevitable la "Influencia entre el cuerpo y las tecnologías de nuestros días surge una criatura hibrida por la que los conceptos de naturaleza y cultura hibrida [...] deben ser reexaminados a la luz del nuevo estatus ontológico del cuerpo objeto, resultados implicados también los de humanidad o humanismo por haber sido desplazado el antropocentrismo por una figura que no es estrictamente humana"[235].

El ciborg es una figura compuesta de carne y circuitos, dependiente uno del otro, en aquello que ya no podrá desprenderse de la tecnología, porque ahora es cuerpo y tecnología.

Este estudiante *ciborg*, nuevo, nativo digital, ciborg "quien surge de la superación de tal dicotomía como un individuo que utiliza la tecnología fruto de la cultura como revolución, y que se anexiona a ella físicamente"[236], está totalmente familiarizado con la tecnología, está acostumbrado a recibir y dar información de manera instantánea, además de ser un prosumidor importante de contenidos en la *web*, necesita de la tecnología adecuada que le apoye a mantener el nivel óptimo para seguir desarrollándose. Es un prosumidor porqué está dentro de la red social de *FB*. Los estudiantes cibernautas producen información, cuando suben diferentes TE y TI, donde muestran su cotidianeidad, ayudados por las herramientas que *FB* les ofrece, por ejemplo, editar sus fotografías, redactar sus textos y más. Es una forma de cómo el estudiante cibernauta produce información, aunque igualmente produce información en el momento que comenta alguna otra publicación. Lo que está relacionado con el consumo, es visto en dos ámbitos de consumo, el primero se encuentra destinado a lo que la

234 Garcia, Luiz Antonio (2005).*Ciberultura e literature: hipertexto e as novas arquiteturas textuais.* Alea: Estudio Neolatinos. Alea vol. 7 no. 2 Rio de Janeiro July/Dec. 2005. Consultado el 18 de mayo de 2013. En http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=en. p 10.

235 Aguilar, Teresa. *Ontología ciborg. El cuerpo en la nueva sociedad tecnológica.* Barcelona, Gedisa. 2008, p.12.

236 *Ibídem.*, p. 15.

red social ofrece para su uso (herramientas, aplicaciones, notas) y el segundo consumo se constituye en lo que circula en la red.

De tal manera, que la producción y el consumo, cuando el estudiante cibernauta se encuentra en *FB* está presente, así el estudiante cibernauta se convierte en prosumidor[237]. Resaltando que es una forma de serlo, sin embargo, puedo vislumbrar que en el proceso de significación que los estudiantes cibernautas realizan al estar dentro de la red con los TE y TI, también son prosumidores, pues al interiorizar los textos realizan un consumo, cuando responden a dichos textos se convierten en productores. No obstante mirar al ciborg con una mirada tecnófoba da la oportunidad de ver el lado oscuro de la técnica, con respecto a lo que hace en el estudiante, la necesidad de estar en constante cambio de artefactos dispositivos móviles, los cuales le da cierto *status*, dando origen a una cultura líquida. En tanto "las TIC son resultado y a la vez sujeto de una cultura y de los discursos que la acompañan. Estas tecnologías aportan formas de actuar y de pensar, y a su vez, la reproducen en sus usuarios"[238], facilitando la apariencia que la *web* junto con las TIC procuran libertad, sin embargo son prisioneros de lo que en ellas sucede, pues al estar completamente ligados a ellas corren el riesgo de convertirse en sus rehenes con el síndrome de Estocolmo, bajo la reserva de que algunos de los usuarios de la *web* están en ella por cuestiones culturales y otros están en la *web* orillados por las situaciones culturales, y otras por ver en esta cultura, la cultura TIC.

Ahora bien, en la construcción del estudiante ciborg, también se construyen necesidades diferentes en su forma de comunicación con los otros, las cuales poseen características particulares como: inmaterialidad, Instantaneidad, calidad de imagen y sonido, digitalización, interconexión, diversidad "estas características aparecen como elemento básico en los artefactos de información y comunicación que se están utilizando de manera cotidiana"[239] las cuales deben estar conectadas a *Internet* para que sus funciones se potencialicen, de tal forma que deje satisfecho bajo las exigencias a las que está acostumbrado, pues el estudiante ciborg "difícilmente [comprende] el concepto de amistad sin tener en cuenta las tecnologías"[240];

---

237 Prosumidor es un acrónimo formado por la fusión original de las palabras productor y consumidor.

238 Pardo, Carmen. *Op cit.* p 69.

239 López, Donají. *La producción de texto mediados por las TIC's en estudiantes de segundo grado de bachillerato.* Tesis de maestría. ISCEEM. México. 2011. p 41.

240 Morduchowicz, Roxana. *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 2012. p 10.

como se menciona, el estudiante creció entre pantallas y le resulta inconcebible limitarse a comunicarse con sus amigos sólo cara a cara, se mantiene en comunicación directa con sus amigos sin importar la distancia geográfica ni el tiempo, sabe que se encuentra disponible para sus amigos a cualquier hora del día o de la noche y por cualquiera de los medios virtuales conocidos, como el correo electrónico, *SMS*, llamadas o video llamadas, *chat* de las diferentes redes sociales, un solo dispositivo de comunicación móvil conectado a *Internet* puede hacer uso de las cuatro formas de comunicación. Dichos dispositivos de comunicación móvil son de fácil acceso, tanto por costos como por variedad de modelos y marcas "el móvil es uno de los pocos hallazgos técnicos sofisticados que están al alcance de casi todo el mundo"[241]. La popularización de los dispositivos móviles conectados a *Internet*, principalmente los teléfonos inteligentes, es lo que permite a los jóvenes usarlos con destreza, pues aunque tenga a su amigo en la misma sala, le es más factible enviarle un mensaje instantáneo para comunicarse que hablarle, lo que a muchos adultos les ponen en conflicto, pues encuentran en esta actividad una ausencia del mundo real para vivir en el mundo virtual, teniendo la creencia que estar en el mundo virtual se pierden por completo del mundo real, sin embargo "*Internet* no sustituye las relaciones familiares ni las historias de amor, ningún otra forma de sociabilidad tradicional"[242], aun siendo tecnófilos, realmente complementan las historias de amigos en la vida real, sin embargo bajo la mirada de los tecnófobos y quizá dando un poco la razón a los adultos que pierden a sus hijos en la *web*, sólo se podrán comunicar aquellos que tengan las habilidades y los medios necesarios para interactuar en red. De modo similar, en ambos casos se puede encontrar un punto medio en el cual los migrantes y los nativos tecnológicos se hallen en los mundos, mirar a la tecnología con sus defectos y virtudes.

Considerar que existen varias miradas con respecto a la técnica, dará la posibilidad de no cegarse ante sus aportaciones fascinantes, y a su vez dará la posibilidad de no negarse a lo que nos ofrece, así se podría afrontar con mayor responsabilidad a la técnica. De modo que al encontrar el punto medio entre lo bueno y lo malo, se convertirán en usuarios más responsables y analíticos de ella, de igual forma serían aún más exigentes con los aspectos sociales, económicos y políticos que los envuelven como parte de la industria cultural. Sin embargo, la misma industria cultural no permite

241 Ferraris, Maurizio. *¿Dónde estás? Ontología del teléfono móvil*. Barcelona, Marbot ediciones. 2007.p 72.

242 Morduchowicz, Roxana. Op. Cit. p 16.

el uso consciente de la técnica, pues los intereses económicos que la mueven se verán afectados, ya que la producción y consumo de sus productos falsamente necesarios dejarían de ser rentable.

En torno a los aspectos señalados, Adorno y Horkheimer, los miran como un estado de la moda entre los usuarios de la técnica, así su necesidad se creerá real, además se podrá reemplazar de manera rápida e indolora, pues los usuarios que están inmersos en la industria cultural están adaptados a los cambios constantes, pues lo que hoy es moda mañana ya no, todo es desechable[243]. *Internet* coexiste en la vida de los estudiantes y les otorga características particulares "Visibles de una manera diferente a la "oficial", negativa y estereotipada que suele circular en los medios de comunicación. En este sentido, los adolescentes se apropian de la *web* para ser autores de sus propios mensajes y para dar su propia visión de los temas que más les interesan, afectan y preocupan"[244]. Y es aquí donde funciona la creencia sobre los estudiantes, que se resume en el de conflicto con la vida, con sus mayores, con la autoridad, pero que ven en *Internet*, en las páginas *web*, principalmente en las redes sociales, la válvula de escape donde pueden mostrarse, dar a conocer su personalidad, además encuentran en las redes sociales, especialmente en *FB* espacio donde pueden convivir con sus amigos y realizar otras actividades no lúdicas.

Por la variedad de actividades que se realizan y por tener una gran población, *FB* tiene cautivados a los usuarios, entre más contactos tengan, hay mayor posibilidad de mostrarse y de tener más éxito, pues hacerse visible con los otros, implica sentir que existen; quien no tiene *FB* es como si no existiera ante los ojos de los demás, así "en el siglo XXI, para muchos, la meta es ver y, sobretodo, ser vistos"[245], aunque la contradicción se hace notar cuando los contactos que se tienen en *FB* son en su mayoría conocidos de la vida real. Así, la comunicación que mantienen es primordialmente con los amigos que conocen en la vida real, de igual forma son amigos contactados por la red social, asímismo los compañeros de la escuela actual y las escuelas anteriores se mantienen en comunicación frecuente. De ahí que las relaciones comunicativas entre los familiares no son tan productivas, sin embargo, las relaciones amorosas se mantienen en contacto a través de su

[243] Cfr. Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica del iluminismo*. Bs As, Sudamérica. 1988.

[244] Morduchowicz, Roxana. Op. Cit. p 93.

[245] Morduchowicz, Roxana. *Op. cit.* p 76.

FB. Aquellas personas que no cuentan con *FB* podrían ser ser omitidas de la vida social de aquellos que sí tienen, sino estás en *FB* "no existes", siendo relegados de las actividades y acontecimientos relevantes publicados en la red.

Si bien es cierto, ambos mundos se encuentran imbricados, tanto que los sucesos del mundo real son llevados de inmediato al mundo virtual en el apartado "¿qué estás pensando?" y cuando un suceso importante se postea en *FB*, de inmediato se comenta, en ambos casos lo que sucede en cada uno de los mundos trasciende al otro modificándolo y toca de manera intensa a los usuarios. Por esto es importante para el joven estar dentro de *FB* "como una ventana al mundo y nosotros mismos, un medio popular moldea lo que vemos y cómo lo vemos -y con el tiempo, si lo usamos lo suficiente, nos cambia como individuos y como sociedad-"[246]. En dicha ventana, que muestra el mundo y en la cual se pueden exhibir los usuarios, además el estudiante posee dominio del contenido que produce y recibe, y se convierte un prosumidor de contendidos "sentirse autores y crear una página personal es también un buen motivo para diseñar un *blog* o un perfil en la red social"[247], es quien más produce y consume en la *web*, se hace notar en la red social, cuando es capaz de subir información propia en su muro hace sentir su presencia, es evidente que lo posteado aún no sea de su autoría, tiene relación con su personalidad.

Es importante para el estudiante ciborg descubrirse ante los demás, a través de lo escrito en los diferentes apartados donde se lo permite *FB*, para distinguirse de los otros, pues:

> Tienen perfiles sociales cargados y actualizados; comparten su música preferida en *Spotify*; suben los *power points* a *slides hare* o los textos a *scribd*; tuitean sus impresiones sobre una conferencia y postean periódicamente en el *blog* de su centro o de su departamento académico[248].

Con la producción abundante que el estudiante realiza en su red social, sobre los acontecimientos que suceden en su vida, por lo general crea sus comentarios conforme su vida social, escolar, familiar o sentimental, aunque principalmente se centra en el esparcimiento, pues "nunca tuvo tanta presencia e importancia en el día, como hoy, gracias a la red"[249]. La fascinación

[246] Carr, Nicholas. *Op cit*. p.15.

[247] Morduchowicz, Roxana. *Op. cit*. p 66.

[248] Cassany, Daniel. *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, Anagrama. 2012. p 32.

[249] Ibídem. 93.

por la técnica, por su entorno y producciones realizadas en ella, provoca diferentes malestares, se hacen notar en la distracción de los sujetos que están inmersos en ella. Cuando se habla de que la técnica modifica el comportamiento del individuo y de la sociedad, el estudiante se convierte en ciborg por su contacto directo con la técnica, donde ya no se distinguen los límites entre lo humano y la técnica, principalmente está inmiscuido con el esparcimiento en la *web*, al relacionar lo anterior se vislumbra la industria cultural del siglo XXI la de Adorno y Horkheimer (1988), aquella que proporciona una cultura simplificada, evita el razonamiento y pensamiento de los usuarios de las redes sociales, claro ejemplo se encuentra en la información desmedida y veloz, el cambio constante y en el desecho de lo antiguo, aquello que pasó hace más de cinco minutos, ya no es moda, la información de los contactos se vuelve imposible de procesar en *FB*, así "el término racionalidad debe ser retomado [...] en su doble sentido: la racionalización de los medios y de la vida para incrementar la producción y la elaboración de una forma de pensamiento y comportamiento"[250], las redes sociales convienen mirarlas analíticamente o racionalmente para no permitir que dominen en el sentido del comportamiento sugerido por ellas, retomar a las redes como la interfaz de comunicación adecuada para tal fin, comunicar debería ser el objetivo, tomar a la interfaz como "un conjunto de procesos, reglas y convenciones que permiten la comunicación entre el hombre y las máquinas digitales"[251] cada vez más se olvida la interfaz que existe entre el hombre y la máquina, se pertenece tanto a ella, que no se distingue dónde comienza uno y termina el otro.

La interfaz está ligada con la interacción hacia los dispositivos de comunicación móvil y estos como técnica creada por el ser humano, se encuentra "lejos de ser una actividad automática, neutral y transparente"[252], cargada de intenciones en las cuales el estudiante ciborg es involucrado, las intenciones que están determinadas por situaciones políticas, económicas, ajenas a las intenciones originales de la red social *FB*, que era trasmitir más información a más velocidad, comunicar a los otros. De la misma manera el joven ciborg, crea sus propias intenciones al hacer uso de la interfaz como *FB*, pues cuando se hace uso de ellas cada uno de los usuarios crea sus propias intenciones, pueden éstas ser legítimas con la intención original de la red o pueden ser modificadas y que obedezcan a la necesidad del usuario. Aspectos estos que se deben tener muy en cuenta a la hora pensar y usar esta red como herramienta pedagógica.

[250] Pardo, Carmen. *Op cit.* p 43.

[251] Scolari, Carlos. *Op cit.* p 42.

[252] Scolari, Carlos. *Op cit.* p. 27

Cuando el usuario se encuentra tan íntimamente ligado a la interfaz se vuelve parte y medio ello, poseyendo como finalidad una mayor interacción con ella, ya que "la mejor interfaz [...] es un espacio donde el usuario puede realizar las actividades deseadas como si estuviera en un entorno que le resulta familiar"[253] y claro, le resulta familiar porque creció con ellas, vivieron juntos su evolución y esperado con ansia los cambios casi inmediatos de la interfaz, en estos cambios el estudiante ciborg se adapta con facilidad. Los usuarios se adaptan rápidamente a las modificaciones y a su vez adaptan las modificaciones de las interfaces, ellos no recibieron una capacitación especializada para hacer uso de ellas, sin embargo éste es un elemento muy importante para los usuarios de las redes sociales, en especial *FB*, pues te lleva paso a paso de la mano para interactuar en esta red, a esto se le llama *user-friendly*, con lo que pueden participar sin poseer conocimientos previos, no exige razonar o pensar en la acción, sólo se obedece lo dicho por la interfaz, es como puede avanzar; ya con el tiempo y con el uso puedes volverte un experto, pues no es complicado serlo, las interfaces que se utilizan son sumamente sencillas, nada complicadas. Y esto los usuarios lo agradecen, pues ya no es necesario complicarse la vida con programación, aunque "creemos usar las interfaces, pero en realidad ellas nos están modelando"[254] considerando que las interacciones con las interfaces, lleva a un círculo virtuoso, donde, la interfaz se encuentra al servicio de quienes lo usan, y, también estos encuentran el servicio de aquella.

El estudiante ciborg, en compañía del *user-friendly*, siente su dominio sobre los dispositivos móviles e *Internet*, junto con ellos encuentra "un espacio de libertad y autonomía"[255], lejos de las miradas adultas, cerca de los otros usuarios que comparten junto con ellos los mismos gustos, edad y perspectiva de vida. De modo que al encontrarse en el mundo virtual y en el mundo real, les es necesario mantenerse actualizados ambos. Un mundo complementa al otro, y quizá en muy pocas ocasiones el joven se muestre con otras características diferentes a como es en uno de los mundos, pues podría darse gracias a que en el mundo virtual se puede manipular con facilidad la información que se muestra, asume un acto de buena fe, cuando no se conoce a las personas en el mundo real. Aunque se colocaron candados para que la información que se suba en *FB* sea lo más cercano a lo real, hay personas que lo usan para actos deshonestos o ilegales, por otro lado,

[253] Scolari, Carlos. *Op cit*. p 70.

[254] Scolari, Carlos. *Op cit*., p:239.

[255] Morduchowicz, Roxana. *Op cit*., p 2012: 101.

los mismos jóvenes ciborgs encuentran en las redes sociales las formas de mostrarse de una forma distinta a como lo son en la vida real en tanto "la ausencia de imagen física le permite al adolescente comprometerse en temas que quizá no abordaría cara a cara"[256], y no sólo en formas de comportamientos distintos, sino al expresar lo que no se atreverían en el mundo real. Sin embargo, esta posibilidad dependerá mucho de la personalidad del joven ciborg, además de la intención que tenga al usar *FB*. Pues los jóvenes realizan actividades ilegales en *FB*, como aquellas que agreden la integridad del joven cibernauta, por ejemplo fotografías donde muestren partes de su cuerpo con intenciones sexuales, videos con contenido sexual, sólo por citar algunas prácticas peligrosas en *FB*, quien lo ve encuentra aquella "fascinación [...] que podría resultar como el avance de los artificios del relato (alternancia entre las escenas y los discursos), mediante el encuadre teatral de los planos [...] y mediante la propia tomada de la imagen [...]"[257], estas actividades son recurrentes en los jóvenes, a pesar de que la misma red hace la sugerencia de evitarlas, pero mientras sus páginas no sean bloqueadas, lo hacen para mantener un alto grado de popularidad, pues "ser popular es una de las dimensiones que más valoran los adolescentes para sí mismos"[258], con el riego de fracturar con facilidad lo privado para subirlo a su muro, convirtiéndolo en público. Donde ya todo es *posteable* se pierde el sentido de lo que es privado, mostrarle a los demás su intimidad es un suceso cotidiano y aplaudido por los otros. Detalles importantes a la hora de pensar y usar esta red como herramienta pedagógica, con el objeto de minimizarlos al máximo o controlarlos. El maestro o maestra debe propiciar espacios escolares y académicos en general para debatir estos detalles negativos, y así formar conciencia crítica entre los y las estudiantes.

4. EL MIRARSE DEL ESTUDIANTE EN EL *FACEBOOK*

La promesa de la felicidad como un fin y como medio en el *FB*, se da gracias a que lo que se sube a la red social debe ser positivo, bello, agradable, intenso, lo que se debe mostrar en *FB* para ser popular cae en tintes utópicos de una realidad feliz, sin embargo esta máscara es sólo para atraer a más usuarios, deja atrás el propósito primario de la red social que sería mantener comunicados a los usuarios; este fin pasa a segundo plano

256 Morduchowicz, Roxana. *Op cit.*, p 2012: 102.

257 Marzano, Michela. *La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en Internet y sus implicaciones éticas*. España, Tus Quets. 2010. p 68.

258 Morduchowicz, Roxana. *Op cit.*, p 73.

cuando analizamos un poco más los concesionarios que sustentan a *FB*, las empresas que se publicitan a través de *FB* logran llegar a millones de personas y potenciales compradores de sus productos. Juegan peligrosamente con los contenidos de los usuarios, los cuales son fácilmente manipulables, en relación a que el joven ciborg sólo cuenta con la posibilidad de escribir en ciertos espacios con estándares predeterminados, ya que el tipo de letra que se utiliza en *FB* no se puede cambiar, el diseño y la estructura, no puede ser modificado por los usuarios, se adaptan a ella, además los *Like* o *me gusta* se los dan a los productos, marcas, que aparecen en el costado de la pantalla y también se dan *me gusta* a lo que está publicado por los otros usuarios. Sin embargo, no existe un *no me gusta*, lo que genera un mundo feliz por estar lleno de datos, pues:

> Las redes sociales en línea acumulan enormes cantidades de datos sobre las preferencias de los distintos usuarios; analizan esos datos y los integran de forma cada vez más eficaz en sistemas de retroacción (voto, *me gusta*, señala abuso, etc.): capturan de hecho, la auténtica identidad de sus usuarios, obteniendo una visión más de conjunto de la que pueden tener los individuos de sí mismos"[259].

Esto es usado especialmente por las personas que se encargan de nutrir la red, sin embargo, pueden ser utilizados por las personas que deseen saber cuáles son los gustos de aquellos que utilizan la red social con fines de dudosa intención. Lo que muestra el usuario en *FB*, se relaciona con diferentes ámbitos, las formas distintas de presentación, lo que se observa a través de sus textos (como sello indeleble), que muestra diferentes estados de ánimo. Ahora bien, según las reglas de *FB*, el usuario debe registrarse con datos verídicos para tener mayor control sobre las personas que lo utilizan. Cuando se abre una nueva cuenta en *FB*, es necesario colocar un número de celular para que llegue un código, el cual debe ser ingresado a la página, para así ser aceptado a la red social. Sin embargo, esto no garantiza que el sujeto que accede a la red social sea quien dice ser, o lo utilice para los fines predispuestos. Homogenizan a los usuarios, no permitiéndoles más opciones que las impuestas en la red, se observa que no exista diferencias en los intereses, pues solo se agrupan personas con mismos intereses o varios intereses en común, mismos amigos o un mismo algo. Las personas que no encajan en dichos aspectos serán relegadas de la red, cancelándoles su perfil.

[259] Ippolita. *En el acuario de Facebook. El resistible ascenso del anarquismo-capitalismo*. España, Enclave de libros. 2012. p 63.

Por tanto, quienes salen de los estándares establecidos para formar parte de *FB* dejan de ser sujetos que producen información, pues "lo esencial de *Internet* no está ligado a esta búsqueda de la comunicación, sino más bien a los problemas planteados por la inmensidad lucrativa del reino de la información como servicio"[260], los fines comerciales de *Internet* invaden todas las actividades que se realizan en ella, y las redes sociales no quedan fuera de este punto. Y mucho menos *FB*, pues es un gran laboratorio donde se obtiene información sobre las personas que lo habitan de la forma más fácil, solo con los botones de *me gusta*, "comparte" y al dar la información personal y al estar "siguiendo" en *FB* marcas comerciales. Es por eso que tantas empresas trasnacionales se interesan en ser socios o parte activa de *FB*. Estas empresas ven en *FB* no una red social, sino una mina poderosa de información de gran utilidad para elevar sus ventas. Sin embargo la economía está ligada con la política y la educación, el trío perfecto que confabula en la creación de la industria cultural, donde la cultura diferida se nos entrega en formatos sumamente digeridos y en los cuales las semejanzas entre los usuarios o la *homofilia* se generan a través de las falsas promesas de libertad, "*Internet*, sin embargo, no es más que una red, también en el sentido de la red que apresa, al contrario de la libertad que simboliza [...] en *Internet* se ve la libertad no el control"[261]. Regresamos al punto de que a pesar de toda la información que se produce en la red no permite la libertad prometida, pues los hace esclavos de ella, son presos de la información y de la libertad prometida y obtenida en el ciberespacio.

La adicción a *FB* se genera por la ficción de libertad a través de ella, lo que a su vez se convierte en un imán, que atrae a usuarios que interactúan superficialmente por las condiciones en que se manejan en la red social, así:

> "La participación masiva de *Facebook* conlleva a la construcción de un mundo ilusorio en el que sólo existen amigos y ningún enemigo; lo peor es que para mantener cerca de uno a los «amigos», en lugar de estar con ellos es necesario pasar el máximo de tiempo posible retocan el propio perfil en una espiral de verdadera toxicomanía"[262].

Sin embargo, existe otro lado, muchos de los amigos que se tienen en la red social *FB* son compañeros y amigos que están reunidos físicamente

[260] Wolton, Dominique. *Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica.* Barcelona, Gedisa. 2010. p 52.

[261] Wolton, Dominique. *Op cit.* p 42.

[262] Ippolita, *Op cit.*, p 46.

pues en el nivel medio superior las mismas redes sociales *online* son las *offline*, lo cual no significa que aquí no se registra un lado oscuro. Lo que trae consigo un estado de omnipresencia del usuario de las redes sociales, en especial de *FB*, es creer que el mismo le permite estar en cualquier momento y hora al lado de las personas que le interesan y hasta de las que no conoce pero que están agregadas a tu perfil como amigos, con la posibilidad de informar a los demás de lo que sucede en su vida, sin importar el tipo de información que se suba.

A MANERA DE EPÍLOGO: LA RELACIÓN ENTRE EL *FACEBOOK*, EL ESTUDIANTE Y LA ENSEÑANZA.

Como una suerte de extraño epílogo, luego de lo sostenido en las líneas precedentes, nos toca ahora aventurarnos, mediante un ejercicio de reflexión filosófica y pedagógica preliminar, señalar la relación entre el *Facebook*, el estudiante y la enseñanza, por lo que a continuación apuntaremos, a manera de *tips* preliminares, ciertos elementos a ser tenidos en cuenta para la comprensión y aplicación en dicha relación, leamos:

- Si en los últimos tiempos se ha dado un crecimiento vertiginoso del uso de las redes sociales en general, y del *Facebook* en particular. Y que el uso del mismo está más extendido entre los estudiantes de educación media, preparatoria y universitarios, que, cabe la pregunta ¿Cómo hacer del *Facebook* una posible herramienta educativa? Y tras esta pregunta, agregar otra que posibilidades reales puede ofrecer esta red social para la enseñanza, y la aplicación que los maestros y maestra puedan hacer de dicha red, sin perder nunca de vista el cuidado y mirada crítica que se tiene que tener por las implicaciones negativas que puede tener su empleo, especialmente por el uso que le han dado los dueños de esta red en los últimos tiempos[263].
- El FB puede convertirse en una herramienta pedagógica como instrumento y escenario virtual para deliberar sobre un tema específico de forma colaborativa y constructiva. El papel del maestro o la maestra como líder o lideresa es fundamental, no sólo en la presentación del tema, sino también en su debate ético y político que nunca debe quedar por fuera.

[263] Como por ejemplo la venta de los datos personales acumulados en la misma para fines electorales, publicitarios y de otra índole. Cfr. Matthew Rosenberg , Nicholas Confessore y Carole Cadwalladr. *La empresa que explotó millones de datos de usuarios de Facebook*. Disponible en: https://www.nytimes.com/es/2018/03/20/cambridge-analytica-facebook/ (Consulta: 13 de diciembre de 2018).

- El uso FB como herramienta de enseñanza puede representar la posibilidad de crear espacios de ayuda y de orientación, por parte del maestro o la maestra, en uso adecuado del lenguaje, de la escritura correcta al expresar y manifestar ideas y pensamientos.
- La relación de enseñanza y de formación entre el estudiante y el maestro/a pueden resultar favorecidas al propiciar el contacto entre los/las estudiantes, al hacerlo no sólo en el aula escolar tradicional sino también a través de la red. De ahí la posibilidad de tenerla en cuenta como herramienta pedagógica más para construir y apoyar procesos educativos que conlleven a motivar a los estudiantes y docentes a utilizarlas dentro del aula de clase.
- En el marco de la relación de enseñanza y de formación entre el estudiante y el maestro/a puede resultar interesante realizar actividades académicas en Facebook para dinamizar las prácticas fundamentales y de larga tradición en el aula, ya que las mismas pueden ser un complemento de las actividades académicas realizadas en clase utilizando esta red social como otro punto de interacción.
- El uso del FB en el contexto escolar supone la superación del uso masivo que se le ha dado, circunscrito muchas veces al ocio y a pasar el tiempo, para que tanto estudiantes como docentes pueden verla y usarla como un instrumento educativo que puede apoyar el trabajo en equipo y relación áulica entre sus actores fundamentales. Sin perder de vista las críticas, observaciones y puntualizaciones que hemos hecho en las líneas anteriores de este trabajo.
- El FB puede fortalecer la relación de enseñanza entre estudiantes y maestros/as mediante el uso, por ejemplo, del muro, por cuanto el mismo puede ser convertido en un foro en línea, tan abierto o tan cerrado como el maestro lo establezca. De la misma manera, puede tenerse o abrirse un espacio para generar una discusión del profesor o profesora con los estudiantes o entre los estudiantes.
- Un punto importante es pensar que los diferentes formatos requieren de lenguajes diferentes, por lo tanto el Facebook tiene un lenguaje especial en el sentido no sólo del lenguaje verbal, sino también de las imágenes que se pueden mostrar a través de él. El maestro o la maestra de atender con mucha atención estos detalles fundamentales[264].
- Finalmente, el FB puede ser entendido como una herramienta pedagógica complementaria a la presencial que el maestro/a puede tener en cuenta.

[264] Cfr. Emmanuel Abúndez Nájera, Fredy Fernández Santos, Leonardo Enrique Meza De la Hoz, Mirella Cristina Alamo Bernal. Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*. No 22 (2015). Disponible en: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6330/7735

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica del iluminismo*. Bs As, Sudamérica,1988.

AGUILAR, Teresa. *Ontología ciborg. El cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*. Barcelona, Gedisa. 2008.

ABÚNDEZ Nájera, Emmanuel, Fredy Fernández Santos, Leonardo Enrique Meza De la Hoz, Mirella Cristina Alamo Bernal. Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*. No 22 (2015). Disponible en: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view Article/6330/7735

BRONCANO, Fernando. *Melancolía ciborg*. Madrid, Herder. 2009.

CARR, Nicholas. *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid, Taurus. 2011.

CASSANY, Daniel. *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, Anagrama. 2012.

CIUFOLLI, Clara. *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos aires, La Crujía Ediciones. 2012.

ESQUIROL, Josep. *Los filósofos contemporáneos y la técnica*. De Ortega a Sloterdijk. Barcelona, Gedisa. 2011.

FERRARIS, Maurizio. *¿Dónde estás? Ontología del teléfono móvil*. Barcelona, Marbot ediciones. 2007.

GARCIA, Luiz Antonio (2005).*Ciberultura e literature: hipertexto e as novas arquiteturas textuais*. Alea: Estudio Neolatinos. Alea vol. 7 no. 2 Rio de Janeiro July/Dec. 2005. Consultado el 18 de mayo de 2013. En http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=en.

HEIDEGGER, Martín. *La pregunta por la técnica*. España, Grandes ideas. 2007.

IPPOLITA. *En el acuario de Facebook. El resistible ascenso del anarquismo-capitalismo*. España, Enclave de libros. 2012.

LEMOS, André; Cunha, Paulo. *Olhares sobre a cibercultura*. Sulina, Porto alegre, 2003; pp. 11-23. En http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf. 2003.

LÓPEZ, Donají. *La producción de texto, mediados por las TIC's en estudiantes de segundo grado de bachillerato*. Tesis de maestría. ISCEEM. México. 2011.

MARZANO, Michela. *La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en Internet y sus implicaciones éticas*. España, Tus Quets. 2010.

MATTHEW Rosenberg , Nicholas Confessore y Carole Cadwalladr. La empresa que explotó millones de datos de usuarios de Facebook. Disponible en: https://www.nytimes.com/es/2018/03/20/cambridge-analytica-facebook/ (Consulta: 13 de diciembre de 2018).

MORDUCHOWICZ, Roxana. *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 2012.

ORTEGA y Gasset, J. *Meditación de la técnica. Vicisitudes en las ciencias. Bronca en la física. Prólogo a la "biblioteca de ideas del siglo XX"*. Madrid, Espasa-calpe. 1965.

PARDO, Carmen. *Las TIC: Una reflexión filosófica*. Barcelona, Laertes. 2009.

PHILLIPS, Sarah. *Briefhistory of Facebook*. Consultado el 7 de Febrero de 2013.En http://www.guardian.co.uk/technology/2007/jul/25/media.newmedia. 2007.

PISCITELLI, Alejandro. *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona, Ariel. 2010.

SIBILIA, Paula (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.

SCOLARI, Carlos. *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona, Gedisa. 2004.

WOLTON, Dominique. *Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica*. Barcelona, Gedisa. 2010.

YADAV, Sid. *Facebook: The complete biography*. Consultado el 07 de febrero de 2013. En Mashable URL:http://mashable.com/2006/08/25/facebook-profile/. 2006.

Por una pedagogía de la autonomía. Subjetividad y educación

Juan José Abud Jaso[265]

> Se trata de homogenizar, de volver a todos iguales y de hegemonizar una propuesta de vida. Es la vida global. Su mayor diversión debe ser la informática, su trabajo debe ser la informática, su valor como ser humano debe ser el número de tarjetas de crédito, su capacidad de compra, su capacidad productiva. El caso de los maestros es muy claro. Ya no vale quién tiene más conocimiento o quién es más sabio; ahora vale quién produce más investigaciones y en este sentido se deciden sus sueldos, sus prestaciones, su lugar en la universidad.
>
> SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS

INTRODUCCIÓN

En los tiempos en que nos ha tocado vivir la cuestión de la educación cada vez se vuelve más crucial. En nuestro mundo globo globalizado el conocimiento crece a pasos agigantados, cada vez hay más cosas que aprender y menos tiempo para ello. Como resultado de que los procesos económicos se lleven a cabo sin interrupción a lo largo y ancho el planeta, se ha intensificado la manera en que nos comunicamos. El internet y la conexión generalizada a través del cada más omnipresente *Wifi* y todos los novedosos dispositivos que nos permiten estar conectados y en comunicación continua. Las intercomunicaciones de cualquier lugar del planeta a su punto más alejado se han vuelto fáciles y baratas. Viajar es cada más sencillo y menos costoso, ya no es el lujo que representaba antes y las clases medias cada vez acceden más a estas experiencias antes patrimonio exclusivo de los más adinerados. Al mismo tiempo, las ofertas de intercambios académicos y de estudios en el extranjero son cada vez más frecuentes y

[265] Profesor de filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: kabirabud@hotmail.com

numerosas, a la vez que necesarias para contar con un curriculum competitivo. Vivimos en un mundo globalizado en el que las comunicaciones son totales y mundializadas por lo que la importancia de la enseñanza de calidad es innegable. Se trata de crear individuos autónomos, que sepan ejercer la ciudadanía. Pero, ¿qué es una identidad? ¿Qué es la subjetividad que tenemos que enseñar los docentes? Si queremos formar nuevas identidades o subjetividades los docentes debemos saber primero qué es eso de la identidad o la subjetividad.

La teoría acerca de la identidad ha cobrado un auge enorme en nuestros días. Pareciera que los ríos de tinta de la filosofía, de la sociología, de la antropología, de los estudios culturales, y de muchas otras disciplinas que abarcan hasta el psicoanálisis y la crítica literaria y cinematográfica, se han volcado hacia la cuestión de quiénes somos y sobre todo, a la acuciante pregunta de este mundo en crisis acerca de cómo podemos ser diferentes. La renovación y reelaboración constante en nuestro tiempo de lo que podemos llamar las diferentes teorías de la identidad, tiene que ver también, además del deseo de transformación, en el cambio de paradigma que ha operó en el siglo veinte, y con claros antecedentes en Marx y en Nietzsche en el siglo anterior, acerca de cómo nos vemos a nosotros mismos. Ya no nos contemplamos conceptualmente como se contemplaron nuestros antecesores de la modernidad. En los albores de ésta, Descartes y Locke delinearon las bases del modo en que la humanidad, al menos en occidente, habría de contemplarse a sí misma. Para Descartes, el ser humano está definido por su capacidad de pensar, en sus obras mayores *El discurso del método* y *Meditaciones metafísicas* sostiene el francés que estamos seguros y ciertos de que pensamos y que, por lo tanto, la proposición "pienso, luego soy" es verdadera y se sustrae a cualquier posibilidad de duda por lo que es también la base sólida a partir de la cual podemos edificar firmemente el edificio del conocimiento y de la ciencia. El concepto de sujeto que emerge de esta teoría es el de una identidad transparente y plenamente clara para cada sujeto pensante. Locke, al fundar el empirismo al desmarcarse de Descartes, lleva más lejos está teoría de la identidad. Al hablar de la identidad personal en el capítulo XXVII del libro segundo de su obra, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, la caracteriza como la consciencia que cada quien tenemos de nosotros mismos, de nuestra actividad intelectual. Para el pensador inglés, el pensar implica en darse cuenta de que se piensa y mientras nos damos cuenta de ese pensar, mientras tengamos consciencia y, además, memoria, es que existe continuidad en nuestra identidad personal. Tanto de Descartes como de Locke, se desprende que lo que somos,

nuestra subjetividad o identidad, es percibido de manera inmediata por nosotros mismos y tenemos certeza de ello.

Esta concepción fuerte de la subjetividad se mantuvo hasta que se vio resquebrajada por Marx, Nietzsche y Freud, los pensadores de la sospecha a decir de Paul Ricoeur. Marx descubre que nuestra identidad o subjetividad está atravesada totalmente por los antagonismos que constituyen el campo político-económico. La lucha de clases implica que nuestras subjetividades sean el resultado del discurso ideológico que nos otorga nuestro lugar en el proceso de producción ya sea como explotados, ya sea como explotadores, en cualquier caso se tiene la necesidad de una ideología que se superponga a estos procesos y explique, a la vez que mistifica, nuestra posición en la estructura social. Nietzsche va a criticar la supuesta objetividad del discurso aduciendo a que "no hay hechos, sino solamente interpretaciones de los hechos". Todo lo que constituye lo que ingenuamente llamamos "realidad" no es sino el resultado de procesos interpretativos que no nos atrevemos a poner en duda. Nuestra identidad no es la excepción, y a diferencia de lo que sucede con Descartes, no resiste el proceso de duda que emprende Nietzsche. La subjetividad no es otra cosa que una ficción que hemos inventado a fin de interpretarnos a nosotros mismos o peor aún, creernos o tomarnos en serio las interpretaciones que otros hicieron de nosotros. Freud, por último, en línea de sus predecesores Marx y Nietzsche, considera al sujeto como el producto de formación familiar. A grandes rasgos, la identidad adulta del bebé será el resultado de cómo se estructuro su deseo en la primera infancia. El infante desea a la madre y los límites que va a efectuar la función paterna ponen un límite a la satisfacción de ese deseo primordial. El infante tendrá que constituirse por medio del lenguaje partiendo de esa falta primigenia y tendrá que hablar para poder satisfacer sus deseos parcialmente. La manera en como estructure cada individuo su deseo y sus demandas para satisfacerse, va a constituir la identidad de cada sujeto. Podemos observar cómo es que, nuestra identidad, que antes era lo más inmediato, se vuelve lo más velado a nosotros mismos quedando confinada a procesos que desconocemos de forma inmediata.

En este ensayo, vamos a llevar a cabo una exposición general de la teoría de las identidades que suscitó este resquebrajamiento de la subjetividad. En el tenor de Stuart Hall en su introducción "¿Quién necesita la identidad?"[266]. Quien caracteriza las identidades como un relato o discurso, es

[266] Stuart Hall y Paul de Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, traducción de Horacio Pons, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

decir como un juego de significantes sometido a la diferencia, es decir, al desplazamiento de los significantes y a su autorreferencialidad dentro de un mismo sistema de signos. Hall considera que la teoría contemporánea de la identidad comienza con el así llamado "estructuralismo" de Lacan, Althusser y Foucault. Nosotros además del ensayo de Hall nos serviremos de Étienne Balibar para exponer esa teoría de la identidad y conectarla con el fenómeno de la violencia. Consideramos que el sujeto oscila entre la sobreidentificación y el abandono al relato que considera lo constituye y que el acercamiento a cualquiera de esos polos identitarios o su exageración es un factor de generación de violencia.

De igual forma, en este trabajo vamos a analizar la pedagogía o modelo educativo que tiene que ver con una figura profesoral que Jacques Rancière llama "el maestro ignorante" en el libro del mismo nombre y que conlleva toda una nueva configuración del trabajo en el aula que bien pude equipararse, como esperamos mostrar, con el concepto de "máquina de guerra" que acuñan el filósofo Gilles Deleuze y el psicoanalista Gilles Deleuze. Dicho concepto tiene que ver con las formaciones que emergen, a la manera de un rizoma, es decir, sin centro y a partir de proliferaciones, para enfrentarse a los aparatos o dispositivos de Estado que funcionan a partir de jerarquías y de poderes centralizados. La misión de la educación, en este sentido, sería la del "devenir menor", es decir, alejarse de los centros del poder para alcanzar nuevas estrategias de aprendizaje que tengan que ver con la libertad y no con el adoctrinamiento en que consiste la educación tradicional. El nuevo modelo de educación que proponemos tiene como trasfondo una ética que rechaza cualquier forma de obediencia, incluso la implícita en todo modelo tradicional de educación, y que propone maximizar la autonomía del educando frente a su proceso de aprendizaje.

Se trata de llevar a cabo una teoría contribuya al desarrollo del cuestionamiento y la crítica en los alumnos y por ende a la construcción de una comunidad emancipada. Propongo, pues, un modelo educativo que deconstruya[267] las identidades tradicionales asignadas respectivamente al profesor y al alumno para poder lograr nuevas prácticas escolares que

[267] Término acuñado por el filósofo francés Jacques Derrida cuya filosofía ha llamado "deconstrucción". A grandes rasgos y simplificando mucho, la deconstrucción tiene que ver con el desmontaje de los conceptos principales de la filosofía occidental para mostrar como todo sistema conceptual está basado en términos "indecidibles" y poder dar así un giro a las posiciones de pensamiento tradicionalmente adoptadas. Veáse, entre otros, J. Derrida, *L'écriture et la différence*, París, Éditions du Seuil, 1967.

conlleven la emancipación del alumno y donde la figura magisterial se entiende como liberadora de prejuicios y afirmador de la igualdad de las inteligencias humanas.

1. IDENTIDAD Y EDUCACIÓN

Parto de la exposición que hace Stuart Hall sobre las teorías acerca de la construcción de las identidades que nos ofrece en su artículo "¿Quién necesita la "identidad"?" que sirve de introducción al libro colectivo titulado *Cuestiones de identidad*[268]. De acuerdo con Hall las teorías contemporáneas de la identidad son principalmente las surgidas dentro del contexto estructuralista francés, sobre todo aquellas que derivan del marxismo (Althusser) y del psicoanálisis (Lacan), así como de la arqueología y genealogía de Foucault. A partir de estos autores, Hall esboza una teoría performativa de las identidades, en la que éstas últimas son el producto de las instancias que norman al sujeto.

Hall nos propone una concepción de la identidad que se basa en nuestras prácticas o agencias, por lo tanto, se trata de una visión de la identidad antagónica a la sustancialización de éstas. La identidades no son sustancias, sino procesos de identificación por medio de los cuales, a través de la presión formativa que ejercen las autoridades y las instituciones, construimos nuestro yo o ego. Como dice el autor: "El concepto de identidad aquí desplegado no es, por lo tanto, esencialista, sino estratégico y posicional"[269]. La identidad no es una esencia, sino un conglomerado de procesos que forman provisionalmente el andamiaje ideológico que conforma a nuestro yo.

La identidad o subjetividad de cada individuo surge a partir del lugar que le es asignado por medio del discurso. La identidad es una cuestión del lenguaje. Podemos decir que la identidad de los individuos se juega en el entrecruce que sucede entre el relato que nos contamos acerca de lo que son ellos mismos y la narración que los demás realizan acerca de lo que son esos mismos individuos. La identidad o subjetividad se sitúa en ese punto vacío en donde convergen la representación que hacemos de nosotros mismos con la representación en que lo social nos coloca y nos asigna un lugar. Dice nuestro autor: "Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella"[270].

---

[268] S. Hall y P. du Gay (comps.), Cuestiones de identidad cultural...

[269] *Ibid.*, p. 17.

[270] *Ibid.*, p. 18.

El que las distintas identidades sean efecto del discurso conlleva que sean producidas en ámbitos institucionales y específicos dentro de prácticas y formaciones discursivas concretas, así como dentro de espacios y lugares de enunciación particulares. Tanto el lugar que lo social nos asigna, como el lugar de enunciación que estructura nuestro decir o nuestra narración cambian de acuerdo a nuestro contexto social o histórico, así como a las determinaciones identitarias que nos determinan en ese determinado contexto como puede ser el género, la clase social, el ser ciudadanos de tal o cual Estado-Nación, grado de educación, etc. La identidad es un componente esencial de la imagen que cada individuo tiene de sí mismo y está conformada por aquellas características o significantes a los cuales les hemos dado algún valor o hemos investido libido en ellos. Las identidades se construyen por medio "apegos apasionados" para utilizar la expresión de Judith Butler. Se trata de aquellos ideales a los cuales tendemos por considerarlos parte integrante de nosotros mismos y a los cuales estimamos por considerar que integran "nuestra personalidad". Se trata de la máscara (*personae* en latín) con la que encaramos a los demás y enfrentamos al mundo. Todas las identificaciones son múltiples, es decir, que a partir de varios elementos con los que nos identificamos vamos creando, a la vez que nos van imponiendo, aquella máscara o personalidad que define lo que somos. En principio, está personalidad se coloca sobre "el sujeto vacío" ya que se trata de apegos contingentes y aleatorios. Los sujetos van a actuar en conformidad con la identidad que les es impuesta o que ellos crean para sí. En realidad los procesos identitarios se juegan en el empalme de estos dos procesos. "De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas"[271].

En resumen, podemos decir que es más preciso hablar de identificaciones o de procesos de identificación que de identidades. Estos procesos ocurren en el terreno de lo colectivo o de la comunidad, es decir, en el complejo entramado de relaciones que se establecen en el individuo y los otros o entre el individuo y las prácticas sociales. El que haya que hablar más que de identidad de procesos de identificación conlleva a decir que la identidad no es algo dado de antemano y para siempre, sino que es móvil. A la vez quiere decir que las identidades no son el resultado de una decisión, ni un acto de voluntad personal, sino que son el efecto de los movimientos de inserción de los sujetos en las prácticas sociales y en los procesos de simbolización que de ellos se realizan.

271 *Ibid.*, p. 20.

De acuerdo con Stuart Hall, en el ensayo ya mencionado y a causa de los antecedentes señalados, ya no podemos pensar las identidades como si fueran una sustancia, es decir, algo estable que constituye el núcleo de ser o esencia de cada ser humano. Las identidades ya no pueden entenderse como algo que es o existe de manera continua o estable, sino como procesos que se llevan a cabo a partir de identificaciones. Podemos decir que la identidad está estructurada como un relato o una narración, como un lenguaje. A partir de la revolución teórica llevada a cabo por el psicoanálisis, queda anulada la proposición cartesiana "pienso, luego soy", para subvertirse en la frase de Lacan "Yo no soy allí donde pienso y soy donde no pienso". Para Lacan, el pensamiento no es algo propio del sujeto, sino que se trata más bien de una instancia ajena, el lenguaje que produce, no sin violencia, y a partir de la mimetización del sujeto con la *imago* materna y paterna la identidad de cada persona. De acuerdo con el psicoanalista francés la identidad consiste en el relato o narración que construimos a partir del lenguaje que nos inserta en nuestra sociedad. El cachorro humano debe desarrollarse de tal modo que su existencia quede marcada por el lenguaje y para ello debe elaborar un relato que le de consistencia a su estar en el mundo. Lacan le llama a este proceso "castración" debido a que el infante, en su proceso de aprendizaje del habla, renuncia a la satisfacción inmediata del deseo y queda condenado a satisfacer sus necesidades a través de demandas expresadas por medio de palabras. La subjetividad es el resultado de la captura o inserción en la red de significantes que constituye el lenguaje.

El cachorro humano, sin unidad de movimiento y sin dominio de sí mismo, es un cuerpo fragmentado que alcanzará la plena motricidad y desarrollo a partir de verse a sí mismo en los ojos de sus padres y las imágenes de éstos se convertirán para él en el ideal del yo y en el yo ideal. El cachorro humano buscará que su imagen en el espejo corresponda a los ideales ya que, al tanto de su indefensión y carencia, sabedor de que necesita de los padres para su subsistencia, aprenderá que tiene que seducirlos para obtener lo que desea. La subjetividad consiste en las estrategias de lenguaje que va a acometer cada sujeto para satisfacer su deseo. La subjetividad así, va a consistir en el relato que nos contamos a nosotros mismos acerca de quiénes somos y en el discurso de los demás, del Otro, acerca de nosotros mismos, del lugar social que nos es asignado. Como nos vemos a nosotros mismos es llamado por Lacan "lo imaginario", como nos ven y nombran los demás constituye "lo simbólico". Cada ser humano se va a identificar con ciertos significantes que considera que "lo definen" debido a que ha

investido cierta cantidad de libido en esos mismos significantes y esos "apegos apasionados" como diría Judith Butler van a constituir la identidad fluyente y flotante del sujeto. Como dice Lacan: "Basta comprender el estadio del espejo *como una identificación* en el sentido pleno que el análisis da a este término, a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen"[272]. El infante construye su identidad al reflejar las imágenes que sus padres proyectan sobre él a la vez que se identifica con ellas y las considera constituyentes y formadoras de su yo.

Como bien señala Hall, las identificaciones nunca son plenas, siempre dejan lugar a aquello que los excluye y funda a la vez, como sucede con cualquier sistema simbólico o discursivo. Hall llama "exterior constitutivo a este "sobrante" de la identidad, Lacan lo llama lo "real". Lo real o exterior constitutivo de cada sujeto es aquella parte de su corporalidad que resiste a simbolizarse y permanece afuera del significante a modo de pura pulsión.

De acuerdo con Hall, Althusser y Foucault son los teóricos que, junto con Lacan, asientan los pilares de la teoría de la identidad contemporánea. Althusser, como filósofo marxista, considera que el campo social se encuentra atrevezado por antagonismos o contradicciones propias de casa fase de desarrollo de las fuerzas productivas. En cada formación social hay explotadores y explotados que en la sociedad capitalista corresponden a la burguesía y al proletariado respectivamente. Cada sociedad necesita de algún discurso que legitime las prácticas de dominación y asegure la participación de sus integrantes de acuerdo al lugar social asignado. Es por esta razón que la ideología tiene por fin la producción de sujetos obedientes y funcionales al sistema económico-político en el que se encuentran insertos. La ideología es el discurso que sostiene las prácticas materiales que otorgan consistencia a la identidad de cada sujeto. Dice Althusser: "*...toda ideología tiene la función (que la define) de "constituir" en sujetos a los individuos concretos*"[273]. Para el filósofo francés es la autoridad o el poder, el que a través de la ideología y las prácticas de los determinados "aparatos ideológicos de Estado" lo que constituye la subjetividad de cada uno. Se trata del sistema económico-político creando identidades funcionales y productivas para sí mismo. El policía nos interpela y volteamos hacia él porque ya hemos introyectado la manera en que la autoridad o el poder se dirigen a nosotros.

[272] J. Lacan, "El estadio del espejo como formador del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" en *Escritos 1*, traducción de Tomás Segovia, México, Siglo XXI, 2009, p. 100.

[273] L. Althusser, "Ideología y aparatos ideológicos de Estado" en *La filosofía como arma de la revolución*, traducción de Oscar L. Molina, México, Siglo XXI, 2005, p. 139.

Foucault radicaliza las tesis del maestro acerca de que es el poder quien produce las identidades o subjetividades despojando a la teoría del aparato conceptual marxista-leninista del que todavía se sirve Althusser. Para el autor de *Vigilar y castigar*, la subjetividad es el producto de las prácticas disciplinarias que se llevan a cabo en las instituciones como son las escuelas, las prisiones, los hospitales, en donde se normaliza a los sujetos, se les asigna un lugar y se les prescribe lo que son.

2. ÉTICA, EDUCACIÓN E IDENTIDAD

Etienne Balibar en su ensayo "Tres conceptos de la política: emancipación, trasformación, civilidad"[274] expone tesis importantes sobre la identidad que vamos a resumir aquí ya que engloban lo dicho hasta aquí a partir de Lacan, Althusser y Foucault. La identidad es un componente esencial de la autoimagen constituye lo que los individuos piensan de sí mismos y por ello es múltiple, ya que cada quien está constituido o interpelado por factores múltiples como el género, la religión, la educación, la clase social, etc. Más que hablar de identidades habría que hablar de procesos transindividuales, es decir, dialógicos y colectivos en los que se llevan a cabo identificaciones y desidentificaciones. De acuerdo con Balibar, la violencia emerge cuando quedamos atrapados en algún polo identitario en que o la identificación es insuficiente o nos sobreidentificamos con ella. Dice Hall: "La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad. Como todas las prácticas significantes está sujeta al juego de la *differance*"[275]. Si bien Balibar está consciente de que las identidades siempre son parciales y fallidas y que no se pueden totalizar ni encontrar la proporción adecuada, considera que los sujetos son susceptibles de hacer uso de prácticas violentas cuando su medio social no les otorga un mínimo de identidad adecuado y buscan hallarlo en alguna práctica criminal, por ejemplo el niño al su medio social no puede ofrecerle nada y acaba siendo interpelado por el significante "sicario" o al fanático al que se le inculca una identidad religiosa o política y acaba por buscar intentar aniquilar la diferencia.

---

[274] En *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*, Barcelona, Gedisa, 2005.

[275] Stuart Hall y Paul du Gay. *Op cit.*, pp. 15 y 16. Cabe señalar que el neologismo *differance* es acuñado por el Filósofo francés Jacques Derrida para enfatizar el carácter diferencial y divergente de los significantes entre sí.

Considero que el punto medio identitario que privilegia el diálogo y no la violencia puede alcanzarse por medio de la educación. Se trata de la educación crítica y dialógica que no se deja subsumir por algún postulado estatal. Considero que esta educación puede partir del modelo de "máquina de guerra" tal como lo exponen Deleuze y Guattari en *Mille plateaux*[276]. La máquina de guerra es lo exterior a los aparatos ideológicos de Estado, al mismo tiempo que es también aquello que se le resiste. Los autores incluso hablan que esta contraposición entre "máquina de guerra" y "aparatos de Estado" se reproduce al nivel epistemológico o de saber bajo la forma de la "ciencia nómada" contra la "ciencia real". Considero que la educación debe basarse en el modelo de ciencia nómada que es plástico, fluido, cambiante. Se trata de un modelo de ciencia que privilegia la pregunta y la búsqueda frente a las respuestas y los resultados de la ciencia real. Es en este sentido, la ciencia nómada que proponen Deleuze y Guattari es una manera de conocer que se práctica en un diálogo abierto y horizontal, en el que las jerarquías salen sobrando y son nada, mientras que la comunidad en busca de conocimiento y planteamiento de nuevas preguntas lo es todo.

La educación nómada sería una educación que duda de todo y no duda someter la totalidad de lo real a la crítica. Parte de identificaciones, sin embargo puede distanciarse de ellas y cambiar de "apegos apasionados" de ser necesario. Se trata de un modelo educativo en el que se busca vivir una vida "no fascista" como bien lo explica M. Foucault en su prefacio a la edición inglesa del *Antiedipo*[277]. Una educación que nos enseña a desenamorarnos del poder, a cuestionarlo y, por ello, mismo a cuestionar las identidades que el mismo poder estatal nos ha asignado. Una educación que no adoctrina sino que nos enseña a desindividualizarnos y a integrarnos en proyectos comunitarios verdaderamente democráticos. Una educación en contra de las territorialidades estriadas como son la familia, la Iglesia, la escuela, la Nación o el ejército y que descubre los espacios lisos de los flujos del deseo una vez emancipado. Una educación que una línea de fuga de este sistema que considera que la vida es una mercancía, una educación que es para construir identidades libres y móviles.

[276] Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

[277] M. Foucault, "Preface" en G. Deleuze y F. Guattari, *Anti-oedipus. Capitalism & schizophrenia*, Londres, Athlone, 2000.

3. APRENDER DEL MAESTRO IGNORANTE. LA EDUCACIÓN COMO UNA MÁQUINA DE GUERRA

¿Qué tienen que ver las teorías contemporáneas acerca de la construcción de las identidades? Tiene que ver con que la educación subvierte las identidades tradicionales tanto de maestro como de alumno. El docente que se encuentra frente a un grupo, no toma decisiones sino que apoya y guía el proceso de los estudiantes. La apreciación de la identidad del docente se modifica a partir de la valoración del alumno. Si nos encontramos inmersos en un sistema educativo tradicional ¿es posible que los estudiantes logren la identificación esperada del docente en este nuevo espacio?

Creo que la identificación o trasferencia del alumno y el maestro no se presenta de modo tradicional, sino que se lleva a cabo una práctica parecida a lo que nos relata Jacques Rancière en el libro *El maestro ignorante*[278] sobre el pedagogo francés del siglo XIX Joseph Jacotot. De acuerdo con Rancière, la lógica hegemónica dentro de la escuela es y siempre ha sido la lógica de la explicación. Está lógica está basada en que hay alguien que sabe (el maestro) que introduce o deposita el conocimiento a los sujetos vacíos (el alumno). Se trata de la distribución de roles en la que "el especialista" informa a aquellos que están en posición de no saber. De lo que se trata es de subvertir estos roles tradicionales. Como dice Henry Holbec en amplia concordancia con Rancière: "De hecho, otras distribuciones de roles entre profesor y alumno pueden ser consideradas, en las que el alumno no se limite a la función de "consumidor" de "productos" aprendizaje entregado por el maestro que actúa como "proveedor". En algunas prácticas de enseñanza a distancia, por ejemplo, un pequeño paso se ha dado en esta dirección: el alumno sigue siendo maestro del logro de modalidades de aprendizaje (se propone actividades en su propio tiempo, a su propio ritmo, en el lugar de su elección), y en parte fija la progresión del aprendizaje (aprendizaje organiza, "menú" "a la carta" no fija se impone)"[279].

La lógica de la explicación o la manera tradicional de educación son una lógica en la que la que la escuela sirve solamente como "aparato ideológico de Estado" para usar la expresión de Althusser ya que la educación funciona sólo para producir sujetos obedientes y útiles al sistema es decir, productores de Capital para los propietarios. Se trata de subvertir estas

[278] J. Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones acerca de la emancipación intelectual*, traducción de Claudia E. Fagaburu, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

[279] H. Holbec, « Autonomie de l'apprenant de l'enseignement à l'apprentissage » en Education permanente. N° 107 – 1991, p. 2.

identidades y convertirlas en una "máquina de guerra" contra el propio Estado, de cambiar los roles tradicionales de maestro y alumno, es decir, cambiar la repartición de lo sensible en el aula, de hacer política de la educación y de la educación política. La política es un rompimiento con la configuración sensible donde se definen las partes de una sociedad por medio del surgimiento de aquellos que no tuvieron lugar en ella y que Rancière llama "la parte de los sin parte". En este sentido, "la actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso ahí donde sólo el ruido tenía lugar hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido"[280]. El ejemplo clásico de la actividad política son los proletarios del siglo XIX que destinado a sólo recibir órdenes toman la palabra y se hacen escuchar. Al hablar, los proletarios cambiaron todo el panorama policial de su tiempo y cambiaron las coordenadas de acción dentro de lo social.

La política es el lugar de encuentro de dos procesos que son ajenos el uno del otro: la lógica policial (que ordena las partes de lo social y por ello lo constituye) y la política (que hace que emerja la igualdad y por ello destruye lo social). De este modo, cuando hablamos de política, nos referimos a un conjunto abierto de prácticas que supone y reivindican la igualdad de los seres hablantes, a la vez que también nos referimos a la preocupación por efectuar y verificar esta igualdad. De acuerdo con Rancière, la educación debe ubicarse dentro de esta perspectiva política de verificación de la igualdad. La educación debe de ser una actividad que permita que hablen los que no tienen voz.

Esto se logra por medio de la figura del maestro ignorante, un maestro que enseña cosas que desconoce utilizando la manera en los niños aprenden su lengua materna, es decir, comparando y relacionando. De este modo, se fomenta la inteligencia independiente del alumno y se reproduce el carácter político del aprendizaje de la lengua materna ya que es en ese mismo aprendizaje en que el niño o niña conquista su lugar en su círculo familiar como ser que habla y que tiene voz. La educación debe de repetir ese mismo proceso haciendo que todos los alumnos reconfiguren lo policial o social para dar cabida a lo que tienen que decir. En este sentido, se rompe con el esquema explicativo que reproduce al infinito el axioma de la desigualdad mientras se establece con una práctica educativa de la igualdad en la que no existe jerarquía alguna entre alumno y profesor.

[280] J. Rancière, *El desacuerdo. Política y filosofía*, traducción de Horacio Pons, Buenos Aires, Nueva Visión, p. 45.

Jacques Rancière considera que está educación como máquina de guerra fue inventada por Joseph Jacotot quien inventa el método de "enseñanza universal" y para el que todas las inteligencias son iguales, convirtiendo esto en el axioma principal de su enseñanza. Según el pedagogo y revolucionario francés se puede enseñar lo que se ignora. Él mismo enseña francés a sus alumnos en Amberes, Belgica, una vez que el exilio le obliga a enseñar a alumnos con quienes no comparte ninguna lengua en común. Cuál sería su sorpresa cuando, una vez que dejó a sus estudiantes leer y estudiar una versión bilingüe francés/neerlandés del libro *Telémaco* de Fenelon, los alumnos sabían francés. Jacotot había enseñado lo que ignoraba y había mostrado que esto era posible. No es necesaria la autoridad del profesor sino para "encender" la voluntad del alumno.

CODA

Podemos decir que la educación que proponen tanto Holbec como Rancière es una educación nómada en el sentido que Deleuze y Guattari le dan al término. El nomadismo es una virtud individual o grupal, de grupos o individuos que buscan libertad de movimiento y exploración de formas de vida. Los nómadas son los creadores de "máquinas de guerra" a través de las cuales hay que enfrentarse al Estado. Para enfrentarse a los nómadas y a sus máquinas de guerra el Estado apela a las identidades tradicionales como las que vimos de profesor y alumno. Para ello, oponemos una nueva práctica de la educación, que no es ideología ni adoctrinamiento como lo propone el Estado, sino que es una práctica educativa en la que se busca "devenir menor", es decir, sostener la particularidad o singularidad en contra de la masificación. La salida que se lleva a cabo fuera de algún encierro, como la práctica explicadora de la pedagogía tradicional es valorada como una acción emancipadora, como un devenir minoritario. Nos dicen Deleuze y Guattari: "Cuando se dice mayoría se está uno refiriendo no a una cantidad relativa mayor sino a un *standard* o *estado* determinado [...] Mayoría supone un estado de dominación no a la inversa [...] se es *sujeto-de-un-devenir*; pero sólo se es tal sujeto al entrar en un devenir minoritario que lo arranca de su identidad mayor"[281]. Considero que la educación dirigida debe ser un proceso en que tanto alumno, como profesor, pierden sus identidades mayores y se aventuran a la búsqueda de nuevo conocimiento juntos ya que ninguno plantea jerarquías, sino que van de la mano como dos camaradas iguales que tienen todo el conocimiento que ganar.

[281] G. Deleuze y F. Guattari, *Mil Mesetas*, Barcelona, Pre-textos, 2006, p. 291.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, L."Ideología y aparatos ideológicos de Estado" en *La filosofía como arma de la revolución*, traducción de Oscar L. Molina, México, Siglo XXI, 2005.

BALIBAR, Etienne. En *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*, Barcelona, Gedisa, 2005.

DELEUZE y Guattari. *Mille plateaux* . Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. *Mil Mesetas*, Barcelona, Pre-textos, 2006.

DERRIDA J. *L'écriture et la différence*, París, Éditions du Seuil, 1967.

FOUCAULT, M. "Preface" en G. Deleuze y F. Guattari, *Anti-oedipus. Capitalism & schizophrenia*, Londres, Athlone, 2000.

HOLBEC, H. « Autonomie de l'apprenant de l'enseignement à l'apprentissage » en Education permanente. N° 107 – 1991.

LACAN, J. "El estadio del espejo como formador del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" en *Escritos 1*, traducción de Tomás Segovia, México, Siglo XXI, 2009.

RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones acerca de la emancipación intelectual*, traducción de Claudia E. Fagaburu, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

_____. *El desacuerdo. Política y filosofía*, traducción de Horacio Pons, Buenos Aires, Nueva Visión.

RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones acerca de la emancipación intelectual*, traducción de Claudia E. Fagaburu, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

_____. *El desacuerdo. Política y filosofía*, traducción de Horacio Pons, Buenos Aires, Nueva Visión.

STUART Hall y Paul de Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, traducción de Horacio Pons, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

La alternativa neoclacisista en la enseñanza

Miguel Angel Olivo Pérez[282]

INTRODUCCIÓN

Por lo común el término "enseñanza" es empleado en estrecha asociación con el de "aprendizaje". El supuesto es que entre ambos existe una correlación directa en forma de que primero se da la enseñanza, por parte del maestro, y después se da el aprendizaje por parte del alumno[283]. Sin embargo, ambos momentos pueden darse en diferentes tiempos y en diferentes formas de interacción entre al menos dos personas que fungen los roles de maestro y alumno. Asimismo su convergencia no forzosamente se da y cada uno de dichos procesos puede existir por separado, o bien fundirse en una misma persona e incluso estar ausentes aunque los roles persistan. Entre estos últimos peores casos, se cae en el equívoco de presuponer una simple producción y consumo del conocimiento, como si se tratara de una mera transmisión. Con gran frecuencia al equívoco del supuesto de transmisión del conocimiento, se le tiende a agregar el del automatismo, con lo cual se arraiga el mito de que una vez adquirido el conocimiento, las nuevas habilidades aprendidas se pueden ejercer repetitivamente hasta llegar a convertirse en hábitos, mismas que después supuestamente se pueden ejecutar en automático. Más allá de la adjetivación de este proceso como entrenamiento, domesticación o adoctrinamiento, el caso es que en el ambiente ideológico actual, el mito de la enseñanza aprendizaje como transmisión tiende a ser concebido en fuerte oposición al arte de enseñar.

---

[282] Doctor en ciencia social con especialidad en sociología por El Colegio de México. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Correo electrónico: miguelangelolivo@hotmail.com

[283] Cabe señalar que esta temporalidad que funciona bajo el supuesto de la transmisión del conocimiento es propia de la denominada concepción bancaria de la educación. Cfr. Freire, P. *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI, 2005.

El problema del cambio de la concepción bancaria de la educación hacia la enseñanza como un arte compartido, trasciende con mucho el escenario del aula donde la figura del maestro es concebida como imprescindible y por lo tanto las resistencias a promover el aprendizaje autónomo son formidables[284]. Detrás de la oposición entre aprendizaje automatizado y aprendizaje autónomo creativo, residen fuertes estructuras ideológicas y políticas. Refiriéndose a la distinción entre el aprendizaje como una conquista propia y al aprendizaje como adoctrinamiento, Noam Chomsky[285] señala que las estructuras que apoyan a este segundo tipo de aprendizaje, o sea, que se oponen a la educación en el sentido amplio y creativo, comenzaron a instalarse hacia los años setenta como reacción conservadora en contra de las aspiraciones libertarias de los jóvenes de los años 1960. Los conflictos entre estas dos concepciones de la educación han sido constantes desde el origen mismo del sistema escolarizado, y han acontecido en los diferentes niveles educativos bajo diversas expresiones.

Durante los años de la guerra fría en el siglo pasado, las representaciones sociales acerca de dicha oposición alcanzaron su punto culminante como abrevaderos para luchas en lógicas de fanatismos de vida o muerte. De esta manera, cualquier tipo de educación que se opusiera a la concepción bancaria escolarizada bajo cuatro paredes fue durante dicho tiempo duramente condenada como retrógrada y combatida hasta la desaparición.

Con la caída del muro de Berlín y el advenimiento del neoliberalismo, el discurso de la diversidad cultural y la tolerancia comenzó a instalarse en la representación pública del deber ser de la educación en los países occidentales. Desde entonces la diversidad ha sido la bandera ideológica bajo la cual cualquier concepción sobre el deber ser de la educación, es puesta bajo el tamiz de una supuesta libertad de elección. Sin embargo, la oposición entre quienes defienden el *statu quo* de la educación en una sociedad de mercado y quienes lo cuestionan no obstante adquirir en la actualidad un perfil bajo, sigue operando en la práctica de manera tanto o más fuerte como lo hacía durante los años de la guerra fría. Es así como bajo la máscara de la democracia liberal, se permite la libre opinión, pero no el disenso en contra de la educación bancaria escolarizada. Se defiende la pluralidad de puntos de vista y la diversidad de opiniones, pero en el fondo, en la

284 Ranciere, J. *El maestro ignorante*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

285 Chomsky, N. *The purpose of education. Learning without frontiers*. 25 de Enero de 2012. Recuperado el 30 de diciembre de 2018 de de http://blip.tv/learning-without-frontiers/noam-chomsky-the-purpose-of-education-5925460

práctica de cada día, maestros y alumnos permanecen confinados en el predominio de la educación bancaria, misma que funciona teniendo como trasfondo una extendida desigualdad económica y política a lo largo y ancho del globo terráqueo. Así, la educación bancaria sigue funcionando como estructura con base en la cual las voces disidentes se convierten, en el menos peor de los casos, en un mal chiste.

En el presente trabajo se esbozan los principales elementos que habría que considerar para hacer posible la realización de lo que podría denominarse la perspectiva neoclacisista de la educación. Esta concepción alternativa plantea como posible el combate radical contra el aprendizaje entendido como simple adquisición, para en cambio reivindicar el valor de la adhesión de las verdades que no pecan pero incomodan. Aunque Alain Badiou es el autor con base en el cual se recuperan las principales ideas para el desarrollo de la concepción neoclacisista de la educación, existen varios otros pertenecientes a la llamada corriente posfundacionalista[286] cuyas aportaciones podrían ser de valía para esta tarea, como por ejemplo las ideas sobre el método de la igualdad de Jaques Ranciere, la distinción entre lo real, lo simbólico y lo imaginario de Jacques Lacan, la crítica de la ideología de Ernesto Laclau, el concepto de circulación entre registros de Sylvian Lazarus o las reflexiones sobre el *objeto a* desarrolladas por Slavoj Žižek. Aquí en lo particular nos concentraremos en el binomio finito-infinito de Badiou y la tesis del acontecimiento como transición del primero al segundo de estos dos polos[287]. Tal reflexión se desarrolla con el propósito de exponer algunas implicaciones que la propuesta neoclacisista tiene para la educación. Al recuperar el binomio antes mencionado, cabe destacar de antemano que en la elección sobre la creencia en la posibilidad o imposibilidad de cualquier realización educativa, resulta crucial la adopción de la tesis de los infinitos de diversos tamaños. En otras palabras, para el desarrollo de la perspectiva neoclacisista de la educación, resulta indispensable la creencia en infinitos tamaños, donde la transición hacia los infinitos, es decir de lo imposible vuelto posible, se da a través de la relación dialéctica entre lo finito y lo infinito.

1. ENSEÑAR A TRAVÉS DE LA VERDAD

Como se ha mencionado, la alternativa de la educación neoclacisista se encuentra explícitamente apoyada por autores que en la actualidad tienen

[286] Marchart, O. *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Lacan*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

[287] Badiou, A. *Lo finito y lo infinito*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2016.

cierta notoriedad, lo cual sucede bajo diferentes denominaciones y su difusión es incipiente. Sin embargo, pese a la relativa visibilidad que el posfundacionalismo tiene actualmente, ello no exime de la pertinencia de valorar sus potenciales futuros en cuanto a su aplicación a diferentes campos de la realidad social y política. Mucho menos cuando, como se verá en el presente trabajo, los protocolos de discusión acerca de su viabilidad prometen una inserción influyente en las discusiones de avanzada de hoy en día. Para el desarrollo de los argumentos aquí expuestos en el campo de la educación, se rescatará las tesis de Badiou sobre el acceso a la verdad y los infinitos, así como la militancia en sus consecuencias.

Entre los principales propósitos de la perspectiva neoclacisista de la educación, se encuentra el de trabajar en los arreglos necesarios para posibilitar el acceso a la verdad. En este sentido se puede decir que "somos contemporáneos de un comienzo"[288]. La defensa de las consecuencias que conllevan las verdades del tipo que incomodan, implica un profundo cuestionamiento del orden político, ya que se oponen al régimen dominante de las opiniones equivalentes entre sí, propio de las democracias occidentales. La democracia de libre expresión y capital parlamentarista, organiza el predomino de la regla de la opinión —fomentando con ello el relativismo donde cada opinión es equivalente a cualquier otra—, lo cual efectúa muy por encima de la aparición de las verdades y por lo tanto del ejercicio del pensamiento en torno a las verdades. Por tanto, la educación neoclacisista se presenta y toma la forma de una crítica de la educación del Estado, misma que exige como primer requisito el ejercicio de una nueva subjetividad política.

Acorde con lo anterior, el tipo de verdad que esta concepción de la educación defiende, carece de cualquier contenido o destino preestablecidos. Las verdades concebidas como claramente establecidas son propias más bien de los fanatismos religiosos o políticos basados en el tráfico de la fe a través de supuestos teleológicos, que a su vez favorecen la constitución y manipulación de comunidades cerradas. En cambio las verdades en el sentido neoclacisista son sustractivas y por lo tanto abiertas a la decisión y la responsabilidad para cualquiera que se encuentre en posibilidad de tener acceso a ellas. Se denominan neoclacisistas porque el primer antecedente de reflexión filosófica sobre las mismas, provienen de los indecibles referidos en el Parménides de Platón. Sin embargo, que las verdades según el neoclacisismo sean indecibles, no significa que sean inexistentes ni que no puedan ser estudiadas en sus efectos.

[288] Badiou, A. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2007, p.11.

Las verdades sustractivas nacen en un proceso singular que trasciende el lugar y la situación en que surgen, a manera de elevarse hacia lo universal singular o lo singular universal. Esta peculiar concepción de universal en filosofía se le conoce desde Aristóteles, y posteriormente fue enriquecido por Alejandro de Afrodisia en su compilado *Quaestiones*, donde se le denomina universal *in re*, que se refiere a un universal en emergencia accidental y por ende incalculable[289]. El acontecimiento de surgimiento de una verdad a través de un singular universal es dividido por Badiou en dos partes, una ontológica, accesible sólo mediante las matemáticas de la teoría de los conjuntos y otra fenomenológica, que trata del aparecer de los múltiples en el mundo percibido.

a) *Concebidas a través de la ontología* de las matemáticas las verdades sustractivas son multiplicidades puras o genéricas[290]. Tal ontología parte de la teoría de los conjuntos porque con fundamento en el teorema de incompletitud de Gödel, la premisa principal es que el múltiple ***es*** y lo Uno *no es*[291]. Por ende cualquier conjunto se puede descomponer de diferentes formas; no hay nada que de manera inherente determine lo que es un elemento de algún conjunto[292]. Lo que es una unidad se puede siempre cuestionar y recomponer de diferentes maneras; "todo múltiple no es nunca a su vez sino un múltiple de múltiples"[293]. Esto lleva a darse cuenta que, más que seres o sustancias, hay situaciones en las que se implican los individuos a manera de constituirse determinadas univocidades aparecientes en este mundo, las cuales unas se adhieren a las

289 Casin, B. y Labastida, J. (coords.). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*. México: Siglo XXI, 2018, p.168.

290 Badiou, A. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2007, p. 51.

291 El teorema de incompletud de Gödel muestra que "cualquiera que sea el conjunto de axiomas que se elija (si los razonamientos son verificables algorítmicamente), entonces siempre habrá alguna verdad que es indemostrable a partir de ellos" Véase Piñeiro, G. *Gödel. Dos teoremas que revolucionaron las matemáticas*. Barcelona: RBA, 2017, p. 68. La lección que este teorema arroja para las prácticas mundanas, consiste en que cualquier decisión particular acerca de lo que existe pueden ser enunciada en términos de la ontología develando las implicaciones lógicas locales de tal decisión. Cfr. Hallward, Peter. *Badiou. A subjet to truth*, University of Minnesota Press, 2003, p. 309.

292 Feltham, O. & Clemens, J. "An introduction to Alain Badiou`s Philosophy", *The Infinite Thought. Truht and the Return of the Philosophy*, London: Continuum, 2004, p. 12.

293 Badiou, A. *La ética*. México: Herder, 2004, p. 51.

verdades que proceden de la situación y otras prefieren equivocadamente un supuesto cielo de las verdades: "pertenecer a la situación es el destino natural de cualquiera, pero pertenecer a la composición de sujeto de una verdad depende de un trazo propio, de una ruptura continuada, de la que es muy difícil saber cómo se sobreimpone"[294].

b) *Cuando se les considera fenomenológicamente*, es decir cuando dichas verdades advienen y aparecen en este mundo, lo hacen adquiriendo corporalidad merced a los individuos devenidos en sujetos que a ellas se adhieren, a manera de constituirse en univocidades avocadas a provocar la inconsistencia en el mundo entendido como lo que hay y a "alinear el acontecimiento a la multiplicidad inconsistente, pues si un acontecimiento ocurre en una situación acaece como algo que la situación no puede tener en cuenta o es incapaz de discernir"[295]. Badiou expresa en la siguiente forma de pregunta el dilema suscitado por el encuentro transformador que experimenta un ser con la verdad, donde se vive la sensación del dilema imposible vuelto por primera vez posible: "¿Cómo puedo articular las cosas que conozco con una moda consistente, a través de los efectos de ser medido por lo no conocido?"[296].

El supuesto ontológico filosófico subyacente es que el ser es incompleto, y por lo tanto los individuos se encuentran en realidad divididos al ser atravesados por el deseo. El agujero, la disyunción, la falta, la herida, la castración, el uno en falta o el uno en más, son algunas de las diferentes denominaciones que han proliferado en la filosofía, la antropología y el psicoanálisis sobre el ser incompleto. Específicamente en la perspectiva desarrollada por Badiou, no existe acceso directo al conocimiento del ser; la única vía por la cual hay acceso al mismo son las matemáticas. Por ende la ontología son las matemáticas, que muestran al ser plenamente en sus operaciones.

A diferencia de las corrientes de la hermenéutica o de la tradición del historicismo romántico, que consideran que las matemáticas no tienen nada que hacer en la reflexión del hombre histórico, Badiou, fiel en este aspecto a su maestro Althusser, plantea que el centro no es el hombre, pues

294 *Ibídem.*, p.76.

295 Hallward, Peter. "Dependiendo de la inconsistencia: la respuesta de Badiou a «la pregunta que guía toda la filosofía contemporánea». En Gómez y Uzin (eds.). *Badiou fuera de sus límites*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2010, p.124.

296 Heyer, K. (ed.). *Thinking education through Alain Badiou*. Melbourne: Wiley-Blackwell, 2010, p.50.

éste se añade de manera evanescente a las verdades cuando surgen como universales accidentales. Por lo que la ontología, siendo el campo del conocimiento del ser en sí mismo, debe de ser distinguida de la fenomenología; es decir, de las manifestaciones del ser en los acontecimientos de verdad y sus consecuencias. Así, lo que no puede verse pero puede suponerse (el ser, la verdad) como multiplicidad genérica[297], tiene efectos en este mundo a través de la presentación (no representación) de acontecimientos cuyas consecuencias en forma de apariciones fenomenológicas, son enfrentadas por los individuos de diferentes maneras a través de sus decisiones y acciones, en las cuales transcurren determinadas formas de incorporación material. Los acontecimientos de verdad pueden por tanto ser racionalmente abordados y consecuentemente defendidos o impugnados según se aproximen o se alejen de una fidelidad a la verdad surgida. La filosofía se propone entonces como la encargada de organizar los protocolos de discusión acerca de qué es lo que ha sucedido con ciertos acontecimientos y sus consecuencias: si las responsabilidades de adhesión de quienes se involucran con éstos dos últimos, son propias de sujetos fieles, oscuros o reactivos. Por lo tanto, la educación es una cuestión de militancia con las verdades.

Como podrá haberse advertido, la defensa de verdades universales *in re* se lleva a cabo bajo parámetros muy distintos a los del historicismo romántico. Esto es, del tipo de investigaciones que creen posible "igualarse al acontecimiento",[298] declarando abiertamente una militancia al mismo tiempo política que intelectual ¿Será que tales intelectuales encontraron el secreto por el que la revolución francesa, la de octubre, la mexicana o las del 68 lograron la trascendencia y a partir de allí han descubierto en política las "palancas que mueven al mundo"? De ninguna manera. Por más que propongan la praxis como camino para la objetivación, se encuentran atrapados en el lenguaje de este mundo, el cual se encuentra amarrado al privilegio supuestamente incuestionable de la experiencia y de las representaciones

[297] La multiplicidad genérica o multiplicidad pura considera superior el acceso al conocimiento del ser no mediante su igualación con un Uno, sino mediante su división en tantos componentes como sea necesario: todo es divisible hasta el infinito y por eso el ser es vacío y arreflexivo. Roberto Harari (1996), alude al concepto de "disipación" para designar al ser en su devenir, algo semejante a lo que en marxismo se conoce como "ser para sí". Cabe señalar que de manera semejante, Badiou hace uso del término diseminación, donde el vacío, lejos de referirse al vacío del ser, "es un vacío operatorio y no presentado". Badiou, A. *Condiciones*. México: Siglo XXI, 2003, p.58.

[298] Canclini, N. *Epistemología e historia. La dialéctica entre sujeto y estructura en Merleau-Ponty*. México: UNAM, 1979, p.7.

que se construyen a partir de ella. Esto es, los historicistas románticos plantean proscritas las matemáticas (p.e. Hegel) o declaran imposible ir más allá de las reconstrucciones permitidas por la experiencia (p.e. Kant). En consecuencia diversos pensadores latinoamericanos como por ejemplo Nestor García Canclini, José Luis Romero o Adolfo Sánchez Vázquez, decidieron hacia fines de los años setenta alinearse al lado de las disquisiciones de Edward Paul Thompson más que a las de Althusser, a quien se le tacha bajo un tono peyorativo como teoricista[299].

Es así como, con base en una supuesta relación exitosa entre conocimiento y praxis, Canclini se siente autorizado para afirmar: "el desarrollo de las ciencias modernas y las revoluciones sociales [...] demostraron la imposibilidad de la filosofía metafísica, de una especulación separada de la realidad empírica e histórica". Es curioso que sea precisamente el punto en donde Canclini renuncia a lo infinito al afirmar la inseparabilidad de lo histórico y lo empírico, donde Badiou introduce la posibilidad de transitar a lo infinito, que por supuesto, involucra a la metafísica. Para este último la metafísica podrá estar viviendo hoy una situación desastrosa, pero sus categorías, como por ejemplo la felicidad o la verdadera vida, no se encuentran del todo obsoletas[300]. La reafirmación de la metafísica toma en Badiou la forma de una declaración de actitud ante lo inaparente. Específicamente, los infinitos de diferentes tamaños de Cantor advienen en este mundo a nuestro encuentro en forma de un objeto singular ante el cual se nos plantea ya sea como un desafío a superar, o como un imposible ante el cual no hay nada que hacer, y por ende negaremos o subestimaremos lo que adviene como verdad y sus consecuencias[301].

Hay una frase pronunciada por Mario Bunge hace casi dos décadas donde declara que él, a diferencia de varios intelectuales argentinos ex compañeros suyos decepcionados por la política no se dedica a la guerrilla, sino que optó por ser un profesor en una universidad de relativo prestigio, más ocupado por los problemas que plantean los enigmas de la ciencia que por las vagas utopías de transformación del mundo. Es pertinente comparar el pesimismo de Bunge por transformar el mundo con el optimismo de

299 Cfr. Rendueles, C. "Teoría social y experiencia histórica. La polémica entre E. P. Thompson y Louis Althusser". En *Sociología Histórica*, Núm. 3. Monográfico, «50 años de La formación de la clase obrera en Inglaterra, de E. P. Thompson». Universidad de Murcia, 2013.

300 Cfr. Badiou, A. *Metafísica de la felicidad real*. Madrid: Adriana Hidalgo, 2017, p. 50.

301 Cfr. Piñeiro, G. Gödel. *Dos teoremas que revolucionaron las matemáticas*. Barcelona: RBA, 2017b.

la vieja parábola de un partisano que, inconforme porque una montaña no permitía darle el sol a un pueblo, tomó una pequeña cuchara y comenzó a moverla poco a poco aunque para terminar se tardara mucho. Esta actitud contrasta notablemente con la del protagonista de la película de la última versión de Mad Max quien afirmó: "si tras varios intentos no puedes cambiar las cosas en favor de lo que sueñas, te vuelves loco".

Aún más aleccionador resulta el mensaje de Badiou sobre la infancia como la etapa donde se hace presente de manera especialmente intensa el indomesticable "impulso de insumisión repleto de paciencia, un amor del riesgo cargado de memorias"[302]. Esta última lección supera más claramente el falso dilema referido por Bunge entre ser guerrillero y ser un profesor que más que neutral, incurre en la irresponsabilidad de una falta de compromiso. El sujeto más bien se realiza en "un proceso transversal a la totalidad de los saberes disponibles"[303]. O sea, bajo la insignia del pensamiento en defensa de las verdades, el sujeto se constituye en tanto va recuperando de manera diversificada los saberes disponibles a través del tiempo. Desde este punto de vista la infancia es la etapa caracterizada por una eterna labor de instauración de divisorias dirigidas a tornar posible lo imposible.

Aunque en el recorrido de la formación la idea de ir recuperando los saberes disponibles se aproxima a la corriente de la transversalidad en educación, puede advertirse en este último enfoque hoy tan de moda, la ausencia un componente que lo diferencia nítidamente de la educación neoclacisista: el infinito es pensable. En efecto, en la educación neoclacisista la formación no se concibe como un indefinido proceso de aproximación, ni tampoco bastan los ejercicios de confrontación con las incertidumbres, paradojas y rupturas por las rupturas mismas como si se tratara de un pasatiempo o de un entretenimiento con diversos objetos de diversión. Bajo la égida de la metafísica de la felicidad y la verdadera vida, consiste más bien en una dialéctica, que puede tomar muchas formas, entre lo finito y lo infinito. Por ejemplo, las infinitudes de los números naturales y los primos, marcadas por la diferencia crucial de que desde un punto de vista son infinitos de igual tamaño, pero vistos de otra manera son infinitos de diferente tamaño, dicha diferencia es en sí misma, como tesis matemática, la capacidad de provocar la reminiscencia de lo que puede saltar en nuestras vidas hacia otro tipo de infinito más grande. Otro tanto semejante se puede decir del infinito actual también descubierto por Georg Cantor.

---

302 *Lo finito y lo infinito.* Buenos Aires: Capital intelectual, 2016, p.8.

303 Badiou, A. *La ética..*, p.1.

Regresemos ahora a la figura de la paciencia del niño insumiso que aprende poco a poco no tanto a obedecer, sino a presentar al adulto la labor de la resistencia que confirma por fin su autonomía respecto a la figura del maestro, y por tanto reivindica la emancipación que pone fin a su dependencia del tutor. Esto, por mucho que existan momentos en que maestro y discípulo comparten cosas. Dicha paciencia cabe ser pensada como la labor de zapa, prolongada pero esperanzadora, que se espera culmine en el ejercicio del trabajo con lo inesperado de lo imposible vuelto posible. No tanto porque el que vive en estado de infancia aprende por primera vez directamente a tornar posible lo imposible, sino porque logra darse cuenta del valor de traspasar lo finito y transitar hacia lo infinito, de manera que asume la responsabilidad de tenerlo como referente para su formación. No se trata de levantar la bandera del modernismo de lo nuevo por lo nuevo mismo. Lejos de ello, el problema es el cómo del involucramiento con las consecuencias de la verdad incómoda en la militancia política o en la filosofía, así como de la verdad científica en ciencia, de la obra en el arte y del encuentro en el amor. La paciencia de infancia puede pensarse como la disposición por el encuentro azaroso con lo imposible que desafía. Esto es a lo que se refiere Badiou cuando exhorta a la solidaridad con el espíritu de infancia, que es eterna e independiente de las relaciones entre generaciones. El ánimo de la curiosidad y la alegría por el infinito aun cuando implique riesgos, permea la actitud de la educación neoclacisista:

> La demanda de Badiou carece de contenidos y significados. Lo que nos brinda es sólo una lectura ontológica del infinito matemáticamente derivada a partir de la cual poder identificarnos a nosotros mismos dentro de los subconjuntos que la situación provee. Identificación que tiene como fin la continuación de nuestra existencia (ya sea como un subconjunto definido por la raza, la orientación sexual, etc.). Constituye una exhortación filosófica a continuar excediendonos a nosotros mismos, aún cuando lo que haya que enfrentar sean las impredecibles consecuencias futuras[304].

2. LA IZQUIERDA NEOCLACISISTA ANTE EL SOFISMO EN LA ENSEÑANZA

En el panorama intelectual y académico de las posiciones políticas actuales, la educación neoclacisista según fue descrita anteriormente a grandes rasgos, se enfrenta a numerosas dificultades. Alain Badiou en diversos escritos ha señalado como sus principales adversarios a la hermenéutica, la filosofía analítica y la corriente posmoderna, las cuales cada una

[304] Heyer, K. (ed.). *Thinking education through Alain Badiou*..., p.23.

desde su particular posición ataca o considera irrelevante la verdad sustractiva. Haciendo a un lado por motivos de espacio la exposición de los detalles y balance de cómo se han enfrentado tales dificultades, cabe mientras tanto destacar una en especial debido a su oposición transversal con respecto a la negación o minimización de la verdad: el sofismo en educación.

Para Platón como para Aristóteles, un sofista es quien persiguiendo convencer bajo determinado interés, confeso o no, se sirve de recursos retóricos y de habilidades del uso del lenguaje para llevar a engaño a su auditorio, ya que le importa más imponer su razón que alcanzar la verdad (Casin, 2018, p. 1508). Para Badiou:

> ...el sofista es aquel que considera más importante la contingencia que la deducción de un principio universal, la manipulación seductiva de la apariencia, que la demostración rigurosa de la verdad y que por lo tanto privilegia a la retórica sobre la prueba de verdad [...]para el sofista no hay verdades, sino únicamente formas de enunciarlas y lugares de enunciación"[305].

Los sofistas han estado presentes de diversas maneras a través de la historia. En particular en el caso de México, en la actualidad su presencia es omnipresente en la prensa y la televisión más que en internet. Sobre todo cuando se trata de difundir noticias acerca de la vida política o económica. Así por ejemplo, lo declarado por Hayeck acerca de que las sociedades en donde impera la competencia entre los individuos, se encuentran más desarrolladas, es claramente un sofisma si se toman en cuenta las numerosas experiencias a lo largo y ancho del mundo en que el libre mercado ha tenido consecuencias funestas para las instituciones y las poblaciones, cuya economía es poco receptible a la competitividad en el marco de la acumulación capitalista y el consumo de productos extranjeros[306].

En el campo educativo el sofismo se puede encontrar en varios terrenos, como por ejemplo las filosofías gerencialistas, la promoción de reformas educativas de tendencia privatizadora, las teorías de capital humano, las competencias, la representación de los programas o los procedimientos didácticos como si fueran teorías o metodologías científicas, entre varias

[305] Gómez, C. "El adversario y el doble en la filosofía de Badiou". En Gómez y Uzin (eds.). Badiou fuera de sus límites. Buenos Aires: Imago Mundi, 2010, p.83.

[306] Álvarez, O."El legado de Friedrich von Hayek". Entrevista en *Wall Street International Magazine*, 23 de noviembre de 2018. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de: https://wsimag.com/es/economia-y-politica/46083-el-legado-de-friedrich-von-hayek

otras. No se puede ignorar que en lo referente a medios de comunicación, prevalecen monopolios que marcan la pauta para el concierto general acerca de lo que debe de estar de moda, lo cual sin duda alguna afecta también y de singular manera a las ideologías acerca del deber ser de la educación. De esta manera, ante la pauta ideológica general promovida por el poder, la divisoria señalada por Chomsky entre la educación doctrinaria que persigue la obediencia y la que promueve el aprendizaje autónomo, diluye su figura al ser desplazada por la visión hegemónica impuesta. Sin embargo, la verdad del binomio aprendizaje doctrinal-autónomo es eterna y puede irrumpir en la escena pública, así como en los lugares y en los momentos menos esperados. La perspectiva neoclacisista de la educación tiene mucho qué hacer en ocasiones como estas, desde el momento en que sus adherentes detectan la oportunidad para, con base en la generación de sus propios axiomas y correspondientes teoremas, desplegar acciones disciplinadas en la militancia fiel con la verdad surgida.

Por el contrario, en contextos donde predomina la ausencia del reconocimiento de los acontecimientos de verdad, lo particular es reducido a la anécdota, lo singular tiende a ser preferido como la diversión de lo nuevo, y por su parte lo universal no existe de otra forma que no sea lo normativo. Así, en la lógica del funcionamiento de las cosas en el orden dominante, lo deseado es que cualquier cosa que se salga o resalte de entre la homogeneidad de unidades, sea relegada a las insignificancias consideradas como raras. En el campo de la academia tal experiencia de marginación es común con las pedagogías denominadas críticas, mismas que al ubicarse en uno de los principales núcleos de productores y reproductores de ideología (a saber, las escuelas y las universidades, donde los otros núcleos son los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil y el gobierno), se encuentra en una posición excepcional para experimentar los embates ideológicos, económicos y políticos por tornar inofensiva a la corriente de pensamiento de la pedagogía crítica. Tal es por antonomasia la operación ideológica ejercida contra quienes se oponen a las desigualdades extremas en esta libre sociedad de mercado.

Con la asunción de una concepción simplista del valor de la libertad, el gran orden intelectual que ha convertido la pedagogía crítica en un discurso más, es el mismo que la plantea como equivalente a cualquier otra pedagogía por la que pueden optar los maestros y estudiantes, como si de un libre mercado se tratara. Así, la reducción de la pedagogía crítica a un objeto de intercambio por parte de mercenarios, es la primer operación de complicidad con el mundo tal cual: un consumo intelectual más, semejante

al de la comida que se degusta alguna tarde, en lugar de una experiencia de encuentro fundador, semejante a la experiencia de conversión que tuvo San Pablo camino a Damasco. De esta manera, cualquier académico mínimamente enterado acerca de la llamada pedagogía crítica (a la cual pertenecen pensadores como Henry Giroux, Paulo Freyre, Peter MacLaren y el mismo Noam Chomsky entre varios otros), tiende a concebir a estos autores como pertenecientes a un solo bloque homogéneo, reproduciendo con ello la ideología de que hay una sola corriente crítica en donde encasillar cualquier enfoque opuesto a las estructuras económicas y políticas dominantes representadas por el capital parlamentarismo hoy en boga.

Para romper con la marcada tendencia a encasillar a la pedagogía crítica en un solo bloque homogéneo, hace falta ejercer un efecto masivo sobre el lenguaje y las imágenes de la pedagogía crítica que se han logrado instalar como sentido común. Dicho efecto masivo no es fácil de lograr, pues entre otros requisitos, exige la capacidad concreta de instaurar, *in situ*, un gesto divisorio que vaya más allá del nivel de la mera cognición. Se trata de una declaración que toma las características de una apuesta. Sin embargo, no es una apuesta voluntarista lanzada a capricho en determinados tiempos y lugares, sino de una decisión que tiene como trasfondo una paciente formación en la disposición para adquirir un sentido de oportunidad para apostar por la adhesión a lo que en su momento se considera un acontecimiento de verdad. Autores de los que el neoclacisismo abreva como Badiou, Ranciere y Žižek, coinciden en que a través de la historia existen momentos clave en que las masas se movilizan en una "igualdad radical", para abrir paso a la proliferación de multiplicidades genéricas, de modo que cualquiera tiene la posibilidad de devenir en un sujeto necesario como singular para el universal *in re*[307].

En momentos de decisión no hay medias tintas, el gesto instaurador de una divisoria fundamental de cambio en el mundo, o es filosófico, o queda reducido a un simulacro de cambio que anuncia más de lo mismo: el mundo como una barbarie del capital parlamentarismo frente al cual el pensamiento se muestra cansado, derrotado. En este sentido, o bien la política, el amor, la ciencia y el arte son instancias de novedades en las que la creación filosófica es posible, o en lugar de ser instancias de lo nuevo se limitan a ser simples lugares de paso para los comparsas del desastre.

Con la filosofía del cambio *versus* la filosofía del no cambio, el dilema shakesperiano de ser o no ser asume el semblante de un salto *versus* un no

[307] Cfr. Abud, J. *Las revueltas lógicas. La filosofía y la política en Althusser, Badiou y Rancière*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2017, p.17.

salto. Así, el gesto instaurador fundamental es el que asume la fidelidad por el cambio. Tradicionalmente se ha considerado a la izquierda política como la posición que aspira al cambio, a diferencia de la derecha que desea la conservación y los liberales que se declaran por el cambio moderado. Esta última posición, la del liberalismo, contiene más sutilezas de las que se podría suponer y valen la pena ser rescatadas. Específicamente la idea de constante institución de la sociedad es relativamente nueva, por lo que requiere ser más ampliamente discutida a favor de la generación de nuevas subjetividades políticas tan necesarias hoy en día. A la misma le es inherente la idea de diferencia política, "la cual conlleva la constante postergación de cualquier estabilización"[308]. Pero para los cambios en la política o en lo político no se limite a un mero simulacro, es menester declarar un axioma desde la singularidad de un acto. En la pedagogía crítica dicho axioma que permite la transición de la singularidad a la universalidad, es el rechazo tajante al mundo tal cual es desde una posición concreta. De este gesto depende no sólo la vida o muerte de la pedagogía crítica, sino la vida o muerte de la novedad misma en nuestras vidas y por ende, la metafísica de la infelicidad del vivir en mortal o la metafísica de la felicidad del vivir en inmortal. Es así como a partir del atrevimiento de convertir en universal un acto singular, se hace posible la reorganización radical de las cosas de este mundo:

> La filosofía es el acto de reorganización de todas las experiencias teóricas y prácticas mediante la propuesta de una nueva gran división normativa, que trastoca un orden intelectual establecido y promete nuevos valores más allá de los valores comunes. Todo ello tiene la forma de una interpelación más o menos libre a cada cual..."[309].

Pero el vivir en inmortal no se da en abstracto ni en un soñado mundo ideal fuera de este mundo, pues sucede siempre en circunstancias y momentos concretos. Expresaba Pericles a su audiencia: "Hay que elegir: descansar o ser libres [...] si quieren ser libres hay que trabajar. No se puede reposar"[310]. La militancia conlleva una restricción significativa de la libertad, pues exige una rigurosa disciplina inspirada en las operaciones estrictas

[308] Marchart, O. *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Lacan.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 19.

[309] Badiou, A. *Filosofía y política: una relación enigmática.* Buenos Aires: Amorrortu, 2014, p.24.

[310] Castoriadis, C. "Stopper la montée de l'insignifiance". En *Le monde diplomatique.* Paris, otoño de 1998, pp. 22-23.

de las matemáticas, que de manera semejante a la auténtica militancia, ofrecen una paradójica libertad ejercida en medio del despliegue de una estrecha rigurosidad. En este tenor, vivir en un cuerpo con ideas, exige tomar en cuenta que "hay una regla estricta de las consecuencias"[311], plantea en otras palabras, la necesidad de atenerse a la regla de la generación y seguimiento de los teoremas que asumen plenamente las consecuencias de las verdades eternas aparecidas en nuestro mundo. Podemos suponer entonces que el proceso de conversión hacia el gesto instaurador, un gesto esencialmente declarativo que toma el carácter de una apuesta, asume la forma de un tránsito desde una libertad ejercida primitivamente en un estado salvaje amplio, hacia una libertad estrecha marcada por la militancia fiel a los acontecimientos de verdad.

3. LA VERDAD EN LAS ESCUELAS

Considerando como innegable que parte importante de la educación neoclacisista se juega en el medio escolar, es pertinente plantearse la cuestión de si pueden hacerse en las escuelas arreglos curriculares para propiciar la ética de la militancia en la verdad sustractiva. Para el caso de México tanto como para América Latina, una primer gran dificultad que se impone son los grandes aparatos burocráticos que pesan como fardos sobre los sistemas educativos. En efecto, el fenómeno del control basado en la disciplina burocrática en la educación escolarizada sigue prevaleciendo en nuestros días en la mayor parte de los países del mundo[312]. Por lo que cabe tener en cuenta que éste es vivido con especial intensidad en los países del sur en comparación a los del norte. Pese a ello, vale la pena considerar que aún en América Latina las señales de agotamiento del modelo de la educación bancaria promovida por las burocracias, son cada vez mayores.

De qué diferentes formas y en qué distintos niveles de realidad se pueden combatir las negaciones y las minimizaciones de las verdades sustractivas, es una cuestión sobre la cual queda aún mucho por discutir en el futuro. Por lo mientras, pueden esbozarse algunas de las principales características que ha de adquirir el propósito de lograr mayores incorporaciones de militancia con las verdades sustractivas. Sin duda, una de ellas se deriva de la consideración de que la filosofía de Badiou exige un trabajo consistente

311 Badiou, A. *Filosofía y política: una relación enigmática...*, p. 38.

312 Olivo, M. "El performance de los docentes en la idea de justicia: elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo". En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS). 5(2), Madrid: RINACE, 131-155, 2016, p.132.

con las inconsistencias, donde el permanente estado de alerta ante lo que surja como evento o lo que tenga que ver con el trabajo fiel a sus consecuencias de verdad, deja un espacio considerable a la disposición para la decisión sobre las acciones a tomar en los momentos concretos en que los acontecimientos se presentan.

Tomando lo anterior en cuenta, queda desechada entonces la opción por elaborar cualquier programa de trabajo, pues la militancia en la educación neoclacisista requiere como requisito indispensable una gran flexibilidad en la atención y disposición para intervenir oportunamente en los acontecimientos de verdad, algo que no puede hacerse con ningún proyecto ni programa de trabajo elaborado *a priori*. En tal sentido, sólo existirían lineamientos heurísticos para prácticas ya sean artísticas, científicas, amorosas, políticas o cualquier combinación posible de ellas, enfocados a la preparación de nuevas subjetividades dispuestas a adoptar las premisas filosóficas y metafísicas de la verdad sustractiva. En última instancia, por más conservadora que se diga ser, no hay pedagogía que pueda renunciar totalmente a aproximarse a la frontera de lo nuevo. Como afirma Felman: "de una manera u otra, cada pedagogía encuentra su raíz en su confrontación con la imposibilidad de enseñar"[313]. Esto significa la responsabilidad exclusiva de cada quien, de vivir absolutamente, asumiendo el riesgo de devenir en sujeto[314]. Asimismo indica que el rasgo fundamental de la pedagogía (el cual las doctrinas actuales traicionan al fomentar el deber ser en educación como una serie de procedimientos fijos a seguir), es mantener en el alumno la tensión de la incertidumbre objetiva no porque se le quiera esclavizar en una lógica del esclavo y amo, sino porque ante la gran escuela de sumisión encarnada en el realismo económico y político el individuo sólo puede entregarse, no advenir. En el extremo en las aulas los individuos pasivos, bastante adaptados al orden y las rutinas, de manera semejante a como sucede con las burocracias, si se atienen estrictamente al rol que se les asigna de receptores pasivos de órdenes y adoctrinamientos, pueden llegar a reventar el sistema por la vía de la inmovilización y pérdida de sentido.

Por otro lado cabe preguntarse por qué si tantos alumnos, de manera muchas veces fundamentada, no creen en las bondades del sistema educativo, es que continúan con la farsa y no se rebelan ante la misma. Es como si la mala fe sartriana, consistente en hacer más las cosas por convención

313 Citado en Den Heyer Kent (ed.) *Thinking Education Through Alain Badiou*. Wiley-Blackwell, 2010, p.24.

314 Badiou, A. *Metafísica de la felicidad real*..., p.58.

que por convicción, al predominar en la sociedad marcara de manera inevitable el camino hacia la decadencia. Al respecto es pertinente preguntarse porqué los alumnos tienden a aceptar su participación en un sistema educativo que cotidianamente experimentan como una farsa y donde el guion consiste, en principio, en reducirlos a figuras de meros receptores pasivos, encerrándolos dentro de cuatro paredes con el fin de inculcarles una disciplina que muchas veces vivencian como vacía. Aparentemente la respuesta reside en el conformismo generalizado con un mundo de cuerpos y lenguajes (no de verdades) adaptados a lo que hay, sin concebir la posibilidad de un suplemento acontecimental capaz de transformar las coordenadas a las que las acciones mundanas están habituadas, sea cual sea el mundo de vida de que se trate. A lo largo de las anteriores líneas, se ha expuesto en términos generales cómo la perspectiva neoclacisista podría fomentar la disposición para la militancia fiel en las verdades, las cuales siempre pueden surgir aún en medio de un conformismo generalizado. Sin embargo, cabe recalcar la apertura que esta perspectiva ofrece en tanto que reconoce que lo singular de una verdad siempre se da en la forma de una presentación (no una **re**presentación), y por lo tanto, los contenidos y las metas, así como los axiomas y los teoremas, se encuentran abiertos a la invención.

Vayamos ahora a la respuesta a la cuestión de porqué los alumnos aceptan la participación en un sistema que los ningunea y los convierte en receptores pasivos. Una vez puesto en claro la apertura que ofrece a la imaginación y al juego simbólico la educación neoclacisista, es pertinente señalar que la ilusión o la alucinación constituyen posibles sesgos en que se puede incurrir al desplegar una práctica no versada en las premisas neoclacisistas. En este sentido las aportaciones de Octave Mannoni sobre el espacio imaginario que potencialmente puede producir lo que él denomina "la otra escena", pueden canalizarse provechosamente hacia la práctica educativa. En su estudio sobre la *Verleugnung* (en alemán, desmentida), Mannoni proporciona varios ejemplos en que la gente, sabiendo que está participando en una farsa, cuando se le hace notar eso expresa: "Ya lo sé, pero aun así..."[315]. Son los casos de los adultos que consideran muy importante fingir creer en los reyes magos, cuando en el fondo lo hacen más por ellos mismos que por los niños, bajo el supuesto de que la inocencia se debe preservar en este mundo. O la creencia de los judíos en la existencia de Baal, en quien no tenían fe. Acerca de este tipo de creencias que a pesar del desmentido de la realidad siguen siendo sostenidas por la gente, Manoni afirma:

[315] Mannoni, O. *La otra escena*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990, p 11.

> Nadie cree en ella…y todo el mundo cree. Como si vivieramos en un medio donde flotan creencias que en apariencia nadie asume. Se cree en ellas. Nada más trival que este tipo de observaciones; y, no obstante, si uno se detiene en ellas nada más asombroso[316].

Cuando la gente hace "como si" se tiende a crear una escena diferente a la ordinaria. Podemos considerar a esta escena una ficción de conformidad: una estrategia para contener los excesos de locuras que pueden llegar a ser peligrosos. Concebidos como contenedores de excesos, es que no crean ni repiten nada, pero funcionan como teatros de conformidad. Visto desde este punto de vista, lo que sucede en las aulas escolares es una realidad que se puede llegar a invertir y considerar como un teatro del inconformismo, donde la verdadera realidad pasa a ser la multiplicidad pura: lo real, más relacionada con el campo donde surge la verdad, son los múltiples genéricos detectables en cualquier descomposición y nuevas composiciones efectuadas esta vez en otro nivel de percepción de conformación de los conjuntos y sus conexiones. Así por ejemplo, con esta inversión en la forma de ver las cosas, cada alumno (o el número que se deseé de alumnos), puede ser visto como un múltiple en potencial de participar en otro determinado múltiple más amplio, pero menor al múltiple de todo el grupo (un subconjunto del conjunto denominado "grupo"). De hecho el axioma matemático de que los subconjuntos son mayores que los elementos del conjunto, es recuperado por Badiou para aludir a la tesis del exceso: siempre puede surgir un acontecimiento y por ende un existente que puede tener una mínima aparición o una aplastante aparición máxima, pero en cualquiera de estos dos casos extremos que en realidad refieren a una gama de grados de existencia, lo importante es que se presentó un acontecimiento frente al cual cada quien forzosamente tiene que asumir la responsabilidad de tomar una decisión.

Otro problema que plantean los múltiples en exceso, es cómo es que es posible pensarlos rigurosamente tomando en cuenta que surgen desmesuradamente y fuera de control. En líneas anteriores se señaló que las consecuencias de los acontecimientos no pueden estar sujetos a programas porque tienen un carácter sustractivo. Sin embargo, cabe señalar que junto a lo sustractivo nace también un suplemento[317]. En este caso en lugar de

316 *Ibídem.*, p. 17.

317 "This subtraction simultaneously creates the possibilities of a supplement we enact in becoming more than the one we thought (were opinion ated) we were". La sustracción crea simultáneamente la posibilidad de un suplemento que nos hace sentir que nos convertimos en más que el uno que pensamos (donde la opinión nos liga) que fuimos". Heyer, K. (ed.). *Thinking education through Alain Badiou…*, p.21.

estar frente a un objeto pasivo (el grupo de alumnos), estamos frente a diversos ejes de fuerza (subconjuntos compuestos por diversos múltiples) realizados de manera inmanente a partir de los relativos grados de existentes adheridos en la travesía de varios micro acontecimientos en el aula, unos advertidos y otros inadvertidos por el profesor. Sería absurdo pretender aplicar un programa para dichos ejes de fuerza. Lo requerible y aplicable desde la educación neoclasista, no es un modelo concebido a la manera en que acostumbra la tradición ortodoxa, o sea, que se pueda reproducir tantas veces como se deseé de acuerdo al diseño previo. Lo que se necesita más bien es un modelo generativo tal y como lo propuso Badiou en su obra de juventud *El concepto de modelo*.

Los modelos generativos se aplican a recorridos singulares poseedores de cierta dosis de fuerza hacia la universalidad *in re*. Antes que nada, independientemente de lo cercano o lejano que se encuentren las consecuencias del acontecimiento de nuestro campo de percepción y acción, el primer paso es lanzar un axioma sobre la verdad de un acontecimiento, o mejor dicho, sobre el suplemento que surge del mismo. A partir de la producción de dicho axioma, se derivan los teoremas que lo soportarán en el futuro. Ambos, el axioma y sus teoremas, exigen la disposición para un compromiso profundo tanto para militar en consecuencia con ellos, como para cambiarlos en su expresión fenomenológica en el momento en que sea necesario. El axioma y los teoremas asumidos desde entonces deben de encontrarse permanentemente sujetos a revisión. He aquí la razón por la cual los modelos generativos poseen gran potencial de aplicación para las pedagogías críticas. La imaginación, junto con la búsqueda del arraigo en los símbolos propios de cada cultura local, serán lo que momento a momento, proporcionarán una textura cada vez más concreta, más rica, a las presentaciones y representaciones de los axiomas y teoremas.

A MANERA DE EPÍLOGO

Las reflexiones desarrolladas en este capítulo, permiten constatar los potenciales desarrollos que la alternativa neoclacisista de la educación, puede hacer con base en las diversas reflexiones hoy disponibles en el pensamiento político posfundacional. En un medio en que la manipulación ideológica vía el sofismo tiende a eclipsar la verdad sustractiva, las nociones de lo nuevo y lo raro pueden ir más allá de lo meramente curioso o anecdótico. Si bien durante el siglo XX la metafísica intentó ser despedida de la casa de los saberes, hoy podemos atestiguar cómo vuelve a entrar por

la puerta trasera. Junto con ella la grandeza de la filosofía comienza a ser de nuevo, más que añorada, anhelada. En este sentido las tesis de Alain Badiou sobre el acontecimiento y la posibilidad de acceso al absoluto del infinito o infinito actual, son hoy empleadas en diferentes partes del mundo para librar una guerra frontal contra cualquier descreencia en la existencia.

En especial, la educación neoclacisista rechaza enérgicamente la estabilización de las acciones en esquemas operatorios propios de unas matemáticas de protocolos, para en contraste, oponerle la inspiración de las matemáticas de *impasse* como puntas de lanza para conocer al ser en devenir y, con base en ello, promover la responsabilidad de fidelidad con la verdad, a través de la militancia disciplinada en los axiomas y teoremas, que a partir de las peculiaridades culturales de los individuos de cada sociedad sean capaces de elaborar. Vale la pena recalcar que dicha militancia disciplinada, puede hacerse posible gracias a la elaboración, aplicación y seguimiento crítico de los modelos generativos. Es decir, el neoclacisismo no es ni relativista ni dogmático, sino que ofreciendo como primer paso el compromiso con un axioma fundamental que toma la forma de una apuesta, exige la militancia rigurosa y fiel en los teoremas que se desprenden de dicho axioma. Lo anterior significa que la propuesta neoclacisista ofrece la apertura a la libre decisión de cada quien, en elegir una formación en la disposición para comprometerse con las verdades de su tiempo y en consecuencia, en un andar comprometido, cosa que, de manera equivocada, se creía perimida en la intersección entre la academia y la política.

Por último pero no menos importante, vale la pena destacar algo que rara vez es mencionado acerca de la filosofía de la verdad sustractiva. Esta afirma que el sujeto es vacío, arreflexivo y flotante. Incluso lo define como la configuración local finita de un procedimiento genérico. Con este gesto, las concepciones megalómanas sobre el hombre y los héroes de la historia, pero aún más importante, los luchadores defensores de los débiles, siendo muchos de ellos mistificados en monumentos, quedan todos destituidos de la vergonzosa palestra en que se los había colocado en el pasado. La infusión de la grandeza, más que recordatorios momificados, exige disposición para actuar en los momentos de verdad en que todos somos iguales y por tanto podemos ser sujetos en el abismo de la multiplicidad pura. La lección sobre la tirada de dados que significa arriesgar el pensamiento sobre el axioma y sus teoremas consecuentes, exige tomar en cuenta la máxima que hace veintiseis siglos le echaran en cara al fanfarrón de Esopo: "*Hic Rodhus*, aquí salta".

BIBLIOGRAFÍA

ABUD, J. *Las revueltas lógicas. La filosofía y la política en Althusser, Badiou y Rancière.* Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2017.

ÁLVAREZ, O. "El legado de Friedrich von Hayek". Entrevista en *Wall Street International Magazine*, 23 de noviembre de 2018. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de: https://wsimag.com/es/economia-y-politica/46083-el-legado-de-friedrich-von-hayek

BADIOU, A. *Condiciones*. México: Siglo XXI, 2003.

_____. *La ética*. México: Herder, 2004.

_____. *Huit Thèses sur l´universel. Paris: École normale supérieure*. Centre International d'Etude de la Philosophie Française Contemporaine (CIEPFC). 2004b. Recuperado el 9 de febrero de 2019 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4370737

_____. (2007). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

_____. *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Buenos Aires: La Bestia Equilátera, 2009.

_____. *Filosofía y política: unarelación enigmática*. Buenos Aires: Amorrortu, 2014.

_____. *Lo finito y lo infinito*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2016.

_____. *Metafísica de la felicidad real*. Madrid: Adriana Hidalgo, 2017.

CANCLINI, N. *Epistemología e historia. La dialéctica entre sujeto y estructura en Merleau-Ponty*. México: UNAM, 1979.

CASIN, B. y Labastida, J. (coords.) (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*. México: Siglo XXI.

CASTORIADIS, C. "Stopper la montée de linsignifiance". En *Le monde diplomatique*. Paris, otoño de 1998, pp. 22-23.

CHOMSKY, N. (2012). *The purpose of education. Learning without frontiers*. 25 de Enero de 2012. Recuperado el 30 de diciembre de 2018 de http://blip.tv/learning-without-frontiers/noam-chomsky-the-purpose-of-education-5925460

FELTHAM, O. & Clemens, J. "An introduction to Alain Badiou`s Philosophy", *The Infinite Thought. Truht and the Return of the Philosophy*, London: Continuum, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.

GÓMEZ, C. "El adversario y el doble en la filosofía de Badiou". En Gómez y Uzin (eds.). *Badiou fuera de sus límites*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2010.

HALLWARD, Peter. *Badiou. A subjet to truth*, University of Minnesota Press, 2003.

_____. "Dependiendo de la inconsistencia: la respuesta de Badiou a «la pregunta que guía toda la filosofía contemporánea». En En Gómez y Uzin (eds.). *Badiou fuera de sus límites*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2010.

HARARI, R. *Disipaciones de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

HEYER, K. (ed.). *Thinking education through Alain Badiou*. Melbourne: Wiley-Blackwell, 2010.

MANNONI, O. *La otra escena. Buenos* Aires: Amorrortu, 1990.

MARCHART, O. *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Lacan*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

OLIVO, M. "El *performance* de los docentes en la idea de justicia: elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo". En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 5(2), Madrid: RINACE, 131-155, 2016.

PIÑEIRO, G. *Gödel. Dos teoremas que revolucionaron las matemáticas*. Barcelona: RBA, 2017.

PIÑEIRO, G. *Cantor. La formalización del concepto de infinito*. Barcelona: RBA, 2017b.

RENDUELES, C. "Teoría social y experiencia histórica. La polémica entre E. P. Thompson y Louis Althusser". En *Sociología Histórica*, Núm. 3. Monográfico, «50 años de La formación de la clase obrera en Inglaterra, de E. P. Thompson». Universidad de Murcia, 2013.

RANCIERE, J. *El maestro ignorante*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

WAHL, F. "Lo sustractivo". En Badiou, A. *Condiciones*. México: Siglo XXI, 2003.

Enseñar, indagar y formar-se: relaciones e implicaciones intersubjetivas

José Sánchez Carreño[318]

INTRODUCCIÓN

La enseñanza, hoy día, representa uno de los constructos educativos que requiere ser discutido y resignificado. Se trata de superar, definitivamente, el enfoque centrado en la legitimación del modelo empírico-analítico, en la instrumentalización con fines normatizadores, circunscrito a la mera transmisión de conocimientos, orientado por objetivos, reglas y principios que marginan la práctica pedagógica a una condición meramente operativa.

En este contexto, Pérez Luna, Sánchez Carreño y Alfonzo[319], acotan que los propósitos de esa legitimación es incorporar saberes y maneras de conocer prescritas que buscan la imposición de una determinada cultura en la escuela, dejando de lado la verdadera importancia de la enseñanza, cuyo propósito debe ser la comprensión e interpretación de la realidad. En tal sentido, convertir la escuela en un espacio para la conformación de una red de intersubjetividades, es reconocer la realidad más allá de la puesta en escena de proyectos elaborados a priori de manera deliberada. Es necesario, entonces, derivar otras formas de interpretación que impulsen a la institución escolar hacia un pensar distinto, que haga ruptura con las pretensiones normativas que objetivizan los modos de sentir y actuar.

Este planteamiento pasa por encima de mirar la enseñanza desde la perspectiva de la racionalidad científica, donde se potencia la función de sustraer las formas no científicas de pensar la realidad. De allí, Segura[320], al

---

[318] Profesor titular de teorías de la educación de la Universidad de Oriente, Venezuela. Correo electrónico: jsanchezc239@gmail.com

[319] Cfr. Pérez Luna, Enrique. Sánchez Carreño, José. y Alfonzo, Noris. Saber <pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. En *Laurus*, vol. 15 N° 23, Caracas, 2009, p.p. 421-434.

[320] Cfr. Segura, Daniel. Hacia una alternativa curricular en la enseñanza de las ciencias. Ponencia presentada en el Segundo Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias. Bogotá, 1989.

criticar la concepción de ciencia como la manera de enseñarla, apunta que tanto para la sociedad, en su significado cultural, como para la escuela, en la práctica de su enseñanza, es una colección de resultados, que culmina en recetas o exposiciones donde predomina el dogmatismo.

Para asumir estas formas de interpretación, debemos estar convencidos de la existencia de una enseñanza que recupere el sentido de lo real, a través de los diálogos intersubjetivos y de la disponibilidad para la autoformación, en el encuentro con nuevas lógicas y perspectivas. Realmente buscamos favorecer las bifurcaciones frente a lo que emerge y brota como saber posible en el plano constituyente.

De acuerdo con Martínez Boom[321], es necesario repensar la enseñanza en la búsqueda de otras conceptualizaciones que emerjan del pensamiento, no como la resultante del proceso de transmisión de conocimientos, o de pautas culturales con respuestas terminales, basadas en logos establecidos de antemano. Al contrario, se pretende propiciar la búsqueda de un pensamiento del afuera, entendido como un espacio abierto a la creatividad, a la estética, a la ética. Así, la enseñanza no es una práctica, ni una definición, se convierte en un ejercicio como libre incursión de lo nuevo, proyectado como una actitud hacia el mundo, donde el azar, la incertidumbre y lo intempestivo, entran en el juego del pensamiento.

En el pensamiento, de acuerdo con Zemelman[322] es fundamental la capacidad del hombre de reconocer lo que todavía no se da. Es leer lo que no está escrito, es mirar, anteponer, imaginar. En el plano de la enseñanza, se expresará como un tejido de interrogantes e interpretaciones para problematizar planteamientos que se van asomando, lo que implica un movimiento del pensar hacia lo que va constituyéndose. Es, de alguna manera, avanzar hacia lo indeterminado de la realidad, hacia lo inédito. Es un accionar que requiere imaginación e intuición. Es así, ya que a diario, en nuestra cotidianidad, en la institución educativa nos ubicamos frente a lo incierto. Siguiendo al mismo Zemelman [323], significa romper con las seguridades y las certidumbres, es tener la obligación y la responsabilidad de tomar conciencia acerca de la necesidad de desarrollar nuestras capacidades para enfrentar lo inédito y lo desconocido. De esta manera, el discurso en la

321 Cfr. Martínez, Boom, Alberto. La Enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, CORPRODIC, 1990.

322 Cfr. Zemelman, Hugo. El Arte de Pensar de los Maestros. En: *Cuadernos EVALPOST*. N°1, Cumaná, 2011.

323 *Ibídem*.

escuela tendría como propósito recuperar lo interpretativo, mediante los diálogos intersubjetivos, rompiendo con los modelos de enseñanza que avalan y estimulan el distanciamiento entre la escuela y su contexto.

1. LA ENSEÑANZA COMO EL EJERCICIO DEL PENSAR JUNTOS

En este órden de ideas, Pérez Luna y Sánchez Carreño[324], reiteran que la enseñanza debe trasladarse a un pensar que rompa con la unicidad del saber, que marque distancia con los conocimientos válidos y seguros. Se requiere, pues, el despliegue de una enseñanza que recupere el sentido de motivación para el debate y la confrontación como revitalización de la lógica del pensar. De esta manera, permitirá a la persona en formación apropiarse y exteriorizar sus inclinaciones, puntos de vista y subjetividad.

Desde esta perspectiva, y atendiendo a los planteamientos anteriores, el formar no puede llevarse a cabo de manera unidireccional, moldeadora. Por ello, es vital romper con esa racionalidad deliberada, con esa lógica dominante anclada en una matriz disciplinar donde el conocimiento es delimitado, definido y los contenidos son seleccionados atendiendo a una determinada línea de pensamiento, y por supuesto, a una metódica unívoca que excluye la posibilidad de compartir la palabra y diversificar los saberes.

Este proceso que podríamos llamar de domesticación, anula las potencialidades presentes en la personalidad humana, que son vitales para la emergencia de saberes que apunten hacia la aprehensión y explicación de la realidad, más allá de lo plasmado en los proyectos deliberados. Se trata de privilegiar el saber, comprender por encima del saber conocer; en este contexto, el ser en formación interpela esa realidad a través de la indagación sobre sí mismo, encontrándose con su otro y con los otros, dándole así, un verdadero sentido a la formación y, por tanto, a la vida.

Hacer un replanteamiento de la racionalidad imperante en las acciones formativas, es potenciar el pensamiento crítico, reivindicar la capacidad de reflexión, de convivencia, donde se establezcan relaciones intersubjetivas y el fomento de una cultura democrática en construcción colectiva. Se trata de concebir a la persona en formación como un ser convival, recuperador de sus espacios vitales, en permanente interrelación con sus semejantes, abierto a las experiencias que lo identifican con su mundo de vida.

---

[324] Pérez Luna, Enrique y Sánchez Carreño, José. Espíteme Curricular y Socio – investigación del Conocimiento. En: *Laurus*, año 13, N°24. Caracas, 2006. p.p.195-214.

Es pertinente asumir la formación como un espacio para la comunicación abierta a los diferentes puntos de vista, que rompa con esa cultura escolarizada que ha atrapado al ser humano en un ser sólo de conocimiento científico, opacando sus múltiples dimensiones. Lo que se busca es una idea de formación que nos articule para colocarnos ante la realidad de lo que somos, asumiéndola con un ir y venir con uno mismo y con las experiencias vividas con el otro. Es acercarnos a la idea Nitzscheana[325] del "retorno a sí mismo", lo que significa dejar de lado las certezas que nos constituyen, pasando al campo de lo incierto, de lo desconocido.

Tomando en cuenta la postura de Nietzsche como un ir y venir con uno mismo y con la experiencia vivida con el otro, se produce una transformación de la persona. Implica estar en condiciones de dialogar, aprender que la realidad no es única, que la diversidad de situaciones es espacio para la formación. Significa que ese viaje con retorno no es una acción en solitario, al contrario, representa un acompañamiento formativo que nos conduce e induce a reconocer lo que somos, como sentimos y actuamos. Eso sí, superando las barreras y límites impuestos e ir hacia el encuentro con el otro, hacia la convivialidad. Resulta por demás interesante este planteamiento sobre la idea de formación, ya que nos sumerge y relaciona con la palabra y con la comprensión lo que, necesariamente, implica, repito, ir hacia nuestra transformación.

Desde esta óptica, Larrosa acota que:

> El relato de formación es una aventura que no está normada por ningún objetivo predeterminado, por ninguna meta. Y, en medio, un sujeto que ya no se concibe como una sustancia dada, sino como una forma de componer, con una permanente transformación de sí, como lo que está siempre por venir[326].

Es asumir la formación en permanente construcción y constitución, a través de la búsqueda interior y la del encuentro con el otro, pensarla en escenarios para el debate, la interpelación, la dialéctica comprensiva. Es, entonces, diversidad de maneras de relacionarnos con el entorno, con lo que nos circunda. Así, formarse permite la creación de nuevos espacios para la discusión del conocimiento, lo que implica tomar en cuenta la vida como fundamento cultural que permita el desarrollo de un pensamiento para la autonomía.

---

325 Nietzsche, Frederick. *Ecce Homo.* Madrid, Edimat libros, 1999.

326 Larrosa, Jorge. La liberación de la Libertad. (y otros textos). Caracas, Cátedra de Estudios Avanzados. UCV, 2001.p. 104.

En este contexto, Pérez Luna y Sánchez Carreño[327] destacan que la formación constituye un recorrido, donde la realidad debe ser razonada, no prefigurada ni suprimida por las tradicionales herramientas escolares. En este sentido, el formador se asumirá como un orientador que potencie, junto con los educandos, la asunción del conocimiento desde la relación teoría-práctica. Esto trae consigo la socialización de los saberes como búsqueda en el razonamiento colectivo, lo que entraña asumir un pensamiento socializador a través de los diferentes puntos de vista, para buscar en lo diverso las explicaciones posibles. Por ello, en el proceso formativo, la participación colectiva propicia el contacto con lo vivido mediante el desarrollo de relaciones humanas, lo que contribuiría a generar una práctica pedagógica dialógica, humanista y nutritiva.

2. LA ENSEÑANZA COMO EL AVERIGUAR/INDAGAR SITUADO Y JUNTO AL OTRO

Es oportuno destacar que, el binomio enseñanza-formación debe estar estrechamente vinculado con el concepto de investigación. En consecuencia, la propuesta, como se ha venido asomando hace ruptura con esa manera de investigar centrada en una visión única, donde el indicador de verdad es puramente cuantificable y objetivo, privilegiando el dato, lo operacionalizable. Así, el proceso lo que hace es legitimar el conocimiento desde visiones parceladas de la realidad, reproduciéndolo, sin tomar en cuenta la intersubjetividad que aflora y vive entre los variados actores.

Desde esa mirada, todo conocimiento será válido y seguro desdibujando así el acto educativo, por cuanto lo que prevalece es a eficiencia, la eficacia, la razón instrumental, Es decir, la investigación es asumida desde la óptica unidimensional sin reflexionar sobre la manera como se genera y socializa el conocimiento. Ahora bien, lo contrario, es asumir la investigación a partir de aperturas de espacios para la duda y para la creatividad. Por tanto, es vital la relación de la persona con su realidad, la forma como ésta se percibe y como se despliega mediante diálogos intersubjetivos que coadyuven a la generación de conocimientos pertinentes. Dentro de este contexto, se requiere interrogar el objeto de estudio desde múltiples miradas, desde una óptica interdisciplinaria en la búsqueda de otras posibilidades de inclusión, de nuevas elaboraciones teóricas o de interrogarlo (el objeto de

[327] Cfr. Pérez Luna, Enrique y Sánchez Carreño, José. Perspectivas actuales en la formación del docente latinoamericano. En: *Integración Universitaria*. Año 5, N° 2, Caracas, 2005. p.p. 137-151.

estudio) con otras metódicas que propicien diferentes abordajes y nuevos elementos para interpelarlo en la búsqueda de ese pensamiento crítico-innovador, impulsor de la transformación.

La investigación es apertura para pensar complejo, diverso, sin límites cerrados. De esta manera, lo que se discute y analiza en los espacios escolares emergerá del diálogo entre los variados actores involucrados, lo que vendría a generar saberes que se corresponden con lo social, lo natural, lo intersubjetivo. Se busca, entonces, dar apertura a otras maneras de accionar el conocimiento que se nutra del diálogo, que imbrique la cultura académica con la cultura pública, relacionándolo de esta forma con lo vivido, lo pensado y lo recordado, así, emerge el saber en la permanente búsqueda de lo autóctono.

Como lo refieren Pérez Luna y Sánchez Carreño[328], la investigación representa el acercamiento crítico a la realidad, a la constitución del conocimiento. Por ello, es necesario que el formador propicie la indagación, el descubrimiento de sus propios problemas y la lucha por la búsqueda de soluciones. Se trata de ubicarlo como investigador que revalorice la necesidad de asumir el contexto aula-comunidad como centro de estudios y de reflexión de saberes. Desde esta perspectiva, el impacto de las investigaciones sería sobre la problematización de los contenidos de enseñanza en términos de su pertinencia social. De allí, que el formador, como parte medular del proceso educativo, debe participar, activamente, en la investigación de su propia práctica. Lo que implica que enseñanza e investigación deben estar estrechamente unidas y ser asumidas por el formador.

La investigación en la escuela debe llevarse a cabo en los espacios reales donde las personas se enfrentan al sentido de su praxis, por eso, en el campo educativo, no puede ser concebida como cuestión de laboratorios para controlar variables, al contrario, debe ser asumida como un proceso envolvente que nos involucre a todos en la reflexión y ampliación de los sentidos de sus prácticas. Es el formador en su propio contexto, el mejor conocedor de su realidad.

Investigar en el campo educativo se constituye en un proceso que no solo involucra el saber como tal, sino también la construcción de la subjetividad creativa, pues, lo que construye el sujeto como manifestación de la

[328] Cfr. Pérez Luna, Enrique y Sánchez Carreño, José. *Espíteme Curricular y Socio – investigación del Conocimiento…*

subjetividad, se articula con los saberes colectivos, imbricación vital para la relación de la persona con su realidad.

En este orden de ideas, la apropiación crítica y creativa del saber debe superar el enfoque de imposición disciplinaria; así, se produce otra orientación en la formación de una nueva actitud investigativa, que coadyuve a superar las barreras epistemológicas prevalecientes en los planes de estudio. Hay que superar la orientación positivista y la racionalidad tecnocrática y pasar a una racionalidad crítica en el contexto de la investigación; enseñar a buscar el saber y no sólo transmitir conocimientos como datos ya elaborados. Se debe optar por la investigación como eje de la formación, asumiendo que es a través de ella la manera de enseñar, no es inyectándole al estudiante conocimientos acordes con una realidad predeterminada.

Los planteamientos antes descritos permiten la apertura hacia una formación compartida, generando espacios para la socioconstrucción de saberes en permanente reflexión, esto significa investigar desde las expresiones de subjetividades, así, el docente es concebido como un creador de experiencias para la generación de conocimientos, vinculando los espacios escolares con la cotidianidad. Este es el camino para el encuentro de un saber que potencie la creatividad y la inventiva, que supere, a todas luces, ese saber manipulador, que obstaculiza la reflexión y la imaginación. En síntesis, es producir conocimiento desde y con la cotidianidad, no como realidad dada, sino en permanente constitución. Articular la triada enseñanza, formación e investigación como construcción humana que permita relacionar la teoría con la práctica, crea la real posibilidad de fomentar una cultura educativa democrática, donde prevalezca el compromiso colectivo para la solución concertada de los variados problemas sociales que emergen durante el proceso. Este marco esperanzador, requiere del concurso de dos categorías vitales para la construcción de ese conocimiento, de manera tal, que permita la elaboración de nuevas propuestas, de otras de participación de ese colectivo. En este caso, nos referimos a la transversalidad y al diálogo de saberes.

En relación con la transversalidad, se asume como una manera de pensar y actuar acerca de las interrogantes, inquietudes y necesidades de los actores, lo que implica rebasar la fragmentación del saber, el parcela miento disciplinar y la desvinculación entre la escuela y la vida cotidiana. En consecuencia, no debe ni puede ser asumida como contenidos que impregnen los planes de estudio, ni como ejes limitados al espacio de áreas consideradas

afines, tampoco como temas nuevos incorporados a las asignaturas por su relación entre ellas.

La transversalidad, desde nuestra óptica, es dialéctica comprensiva[329], que permite a través de la participación, la reflexión crítica, el respeto por el otro, y las construcciones discursivas en libertad. Implica integrar la vida cotidiana a la actividad escolar, estimula la generación de saberes y da relevancia a los problemas diarios, es decir, vincula la institución con el contexto.

Esta perspectiva, toma en cuenta los conocimientos previos, los intereses y las necesidades de los participantes, quienes deben convertirse, de acuerdo con Magendzo[330] en agentes "hacedores de significados, críticos, creadores y comprometidos de su aprendizaje". De allí que, la transversalidad viene a representar un ejercicio de reflexión colectiva que permite crear espacios para activar el pensamiento, es exploración para generar saberes dinámicos y relevantes. Por ello, el proceso de producción se encuentra estrechamente vinculado con la práctica social de los actores, lo que vendría a convertir el acto pedagógico en el lugar donde se reelaboran, de manera crítica y creativa, las diferentes experiencias de enseñanza y aprendizaje.

La transversalidad representa un espacio de subjetividad desde donde emergen las variadas visiones acerca de la realidad, para profundizar en el encuentro de los estudiantes con los saberes. En consecuencia, puede ser concebida como un ejercicio que a partir de las variadas visiones de los actores, se afronten las articulaciones inclusivas que surjan en el diálogo de saberes y en el propio proceso transverzalizador. Se convierte así, esta categoría en un proceso participativo y deliberativo en el que convergen múltiples y diversas conversaciones, desde donde lo innovador y lo inédito se expresan mediante una red de articulaciones difíciles de ser asumidas a través del control y la certeza. Entonces, lo transversal implica la correspondencia de los variados sentidos de los actores que intervienen en la acción educativa. Asumir la educación desde la transversalidad implica mirar y pensar de manera distinta. Requiere cambios y transformaciones en la relación de la escuela con la comunidad, en las prácticas pedagógicas y en las formas de construir el conocimiento.

[329] Entendida no sólo como la valoración del consenso y la armonía, sino también aceptando el disenso, las contradicciones y los desacuerdos fundamentados en la aceptación de las diversidades.

[330] Magendzo, Abraham. *Transversalidad y Curriculum*. Colombia, Magisterio, 2003.

Como lo hemos venido señalando a lo largo del texto, es importante que se reconozca el derecho a la duda, se exprese más allá de la escolarización, que se interactúe con lo heterogéneo, donde esos conocimientos se generen mediante la discusión, la confrontación sana en y desde la realidad. En este contexto, la triada enseñanza-formación - investigación, debe estar estrechamente imbricada a la idea de transversalidad como diálogos intersubjetivos, como diálogos de saberes. Se trata, pues, del encuentro con otras lógicas, con saberes emergentes, en fin, con nuevos ámbitos culturales que enriquezcan la experiencia de todos los participantes. Lo transversal representa, entonces, la posibilidad de rescatar el diálogo de saberes en un sentido dinámico que se refleja como una construcción en permanente constitución, en tanto ejercicio donde emergen múltiples posibilidades de relaciones que se entretejen y se interconectan como acto eminentemente humano. De allí que, la imbricación del saber teórico con el saber práctico se debe generar del diálogo de las diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje, que incluyen tanto a la educación formal como las que se producen en la cotidianidad de la vida. Al respecto, Pérez Luna[331] señala que el diálogo de saberes debe responder a la posibilidad de problematizar la realidad a partir de contenidos abiertos, que se vinculan con múltiples relaciones desde donde puedan establecerse diversas explicaciones. Significa apertura en libertad de expresión, es tener conciencia de carencia[332], es relación de cooperación, comprensión mutua y dialectividad. Por tanto, lleva implícito el reconocimiento de las diferencias y semejanzas y la disposición y actitud para escuchar con respeto e interés.

El verdadero diálogo de saberes es discusión abierta donde los interlocutores son respetados y sus aportes reconocidos, para aprender e interpretar lo que el otro nos ofrece. Así, Valera- Villegas y Madrid apuntan que en el espacio escolar, el diálogo con todo su arsenal de escucha y habla representa el elemento fundamental para la construcción de significados. Constituye, por tanto, "una puesta en escena que re-actualiza, al volver acontecimiento, el encuentro lleno de símbolos; los cuales revelan su significado a partir de la mediación de los actores educativos"[333]. El diálogo se nutre con las variadas opiniones, puntos de vista y construcciones de los involucrados, lo

331 Cfr. Pérez Luna, Enrique. La Pedagogía que vendrá. Caracas, Trinchera. 2005.

332 Entendido como lo contrario a conciencia de superioridad. Significa humildad "abrirse" el uno al otro y aprender del mundo que el otro nos ofrece.

333 Cfr. Valera Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia. UCV. Caracas, 2006.

que permite: la generación de dudas, aclaratorias, explicaciones y construcción de significados; haciendo ruptura con los conocimientos cerrados y prescritos que pululan en los ambientes escolares.

En definitiva, no se trata de asumir el diálogo de saberes como un mero proceso democrático porque se discuten ideas y todos tienen a hablar, debe ser un movimiento de conocimientos desde todas las perspectivas y modos de abordar lo real. El diálogo, por tanto, se despliega en la diferencia entre lo conocido y lo que aún no se conoce. A esto se llega a través de la práctica y la problematización. Imbricar las categorías expuestas anteriormente, en la búsqueda de una pedagogía orientada a transformar la realidad, requiere del concurso crítico y creativo de los diferentes actores y protagonistas que interactúan en los diversos, variados y cambiantes espacios educativos.

EPÍLOGO: LA ENSEÑANZA, LA FORMACIÓN, LA INDAGACIÓN EN DIÁLOGO INTERSUBJETIVO

La enseñanza debe convertirse en búsqueda permanente de inclusividad, donde la intersubjetividad surja como el elemento fundamental de significaciones para activar el pensamiento. Así, se generan diversas formas de apropiación de saberes, encontrados más allá de los propósitos enmarcados en los proyectos que se realizan de manera deliberada. En este sentido, el acto pedagógico como creación debe estimular la relación aprehensión-explicación como ejercicio de enseñanza activa.

En relación con la formación, esta se hará relevante cuando se oriente hacia el desarrollo de la conciencia crítica y, con ello, la elaboración de constructos teórico-prácticos que, en el plano epistemológico, permitan la discusión de su pertinencia con el conocimiento. Por tanto, los formadores son los verdaderos agentes de cambio que pueden coadyuvar a dinamizar las prácticas pedagógicas hacia procesos innovadores y transformadores.

La investigación, en el contexto que nos ocupa, tiene sus génesis en lo vivido, requiere, por tanto, ruptura con lo normativo en la búsqueda del consenso escolar. El discurso en la escuela tendrá como finalidad proponer la socioconstrucción del conocimiento, que la realidad sea concebida pensando en lo real, en lo distinto e indeterminado, donde los propios actores se constituyan en protagonistas de su realidad educativa.

Ahora bien, la transversalidad lleva implícita la problematización de las múltiples que se presentan tanto en la práctica pedagógica como en los

problemas que se dan en la escuela. Por ello, la transversalidad es un acto humano que involucra la diversidad, la complejidad y la heterogeneidad. Lo transversal visto como puntos de encuentro, significa un espacio para interconectar y entrelazar lo cotidiano, lo vivencial y lo variado.

Para finalizar, el diálogo de saberes representa el encuentro entre los hombres donde el devenir es captado de manera dinámica en construcción. Para Valera-Villegas el diálogo es "una acción pedagógica, en lenguaje vivo y vivido por quienes participan en él. Y así, se constituye una experiencia de sí y del otro, o de mí mismo por el otro"[334]. Es una fusión de horizontes que implica la necesidad de movilizarla desde el otro y desde los otros, como posibilidades de construcción de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

LARROSA, Jorge. *La liberación de la Libertad. (y otros textos).* Caracas, Cátedra de Estudios Avanzados. UCV, 2001.

MAGENDZO, Abraham. *Transversalidad y Curriculum.* Colombia, Magisterio, 2003.

NIETZSCHE, Frederick. *Ecce Homo.* Madrid, Edimat libros, 1999.

PÉREZ LUNA, Enrique y SÁNCHEZ CARREÑO, José. Perspectivas actuales en la formación del docente latinoamericano. En: *Integración Universitaria.* Año 5, N° 2, Caracas, 2005. p.p. 137 -151.

PÉREZ LUNA, Enrique. *La Pedagogía que vendrá.* Caracas, Trinchera. 2005

PÉREZ LUNA, Enrique y SÁNCHEZ CARREÑO, José. Espíteme Curricular y Socio investigación del Conocimiento. En: *Laurus,* año 13, N°24. Caracas, 2006. p.p.195-214.

PÉREZ LUNA, Enrique y SÁNCHEZ CARREÑO, José. y ALFONZO, Noris. Saber pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. En *Laurus,* vol. 15 N° 23, Caracas, 2009, p.p. 421-434.

SEGURA, Daniel. Hacia una alternativa curricular en la enseñanza de las ciencias. Ponencia presentada en el Segundo Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias. Bogotá, 1989.

VALERA -Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia.* UCV. Caracas, 2006

_____. *Pedagogía de la alteridad.* UCV. Caracas, 2002.

ZEMELMAN, Hugo. El Arte de Pensar de los Maestros. En: *Cuadernos EVALPOST.* N° 1, Cumaná, 2011.

[334] Valera – Villegas, Gregorio. *Pedagogía de la alteridad.* CEP-FEH-E-UCV. Caracas, 2002.p.217.

El arte de la enseñanza: interioridad espiritual y magisterio

Gregorio Valera-Villegas[335]

"La educación es el encendido de una llama,
no el llenado de un recipiente".

SÓCRATES
Hem.,1 /97, p.96.

PRESENTACIÓN

El énfasis, muchas veces exagerado, dado al aprendizaje en la educación actual, en todos sus niveles y modalidades, hasta el punto de dejar olvidada casi totalmente a la enseñanza[336], ha conducido a sobrevalorar la adquisición de información, de datos a toda costa, porque el estar informado pareciera que es lo que cuenta. Así, fijar todo cuánto se pueda en la memoria, cual usurero amasa su fortuna, pudiera suponer que lo fundamental es el tener sin importar el ser. Por consiguiente, la educación de un ser humano se entiende como sinónimo de disponer de información, de acumular una mercancía que se estima preciosa, dejando a un lado la formación, entendida como la formación del espíritu.

En el trabajo que hoy presentamos se busca contribuir, de alguna manera, a ubicar en su justo lugar al aprendizaje para dar una vez más el papel que le corresponde a la enseñanza en la formación de la persona. Para, de esta manera, pensar y repensar la enseñanza para ayudar a fortalecerla

335 Profesor titular de filosofía de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Nacional Experimental de las Artes. Correo electrónico: gregvalvil@yahoo.com

336 En su ocultamiento y relegación se ha inventado palabras como falicitación. Y para disminuir o ocultar su importancia, en muchos casos, no se habla de maestro o de profesor sino de facilitador, para referirse a aquel que ayuda a disponer oportunidades de aprendizaje.

desde perspectivas distintas. Es precisamente éste uno de los aportes que pretende dar el presente trabajo que nos ocupa.

El enseñar puede ser definido como transmitir conocimientos o habilidades. De igual modo, enseñar, puede referirse a dar y a recibir, a hablar y a escuchar. Enseñar lo recibido y recreado a un alguien, cualsea[337], para que él o ella haga lo mismo, igual y distinto a la vez. La enseñanza supone memoria y recuerdo, y también repetir, narrar, traducir, reinventar, crear. La enseñanza es creación en tanto y en cuanto mediante su acción pueden darse determinadas condiciones mediante la imaginación y el talento de quienes participan en ella, especialmente del maestro y de los estudiantes. De igual modo, la enseñanza puede suponer el producir algo nuevo en el encuentro de estudiantes y el maestro o maestra en el espacio escolar. Ese algo nuevo puede significar la irrupción de una nueva novedosa práctica docente que involucre un estilo de enseñanza en particular.

Quien enseña, el maestro, mujer o varón, es un didáskalos[338]. Ahora bien, ello significa que una persona puede transmitir la verdad y el bien, por un lado, y por el otro servir de referente en lo ético y moral, y además , contribuir a guiar, orientar, encaminar a quien esté necesitado de ello. El maestro es quien también puede alcanzar el don espiritual de la enseñanza[339] mediante el estudio, la reflexión y cultivo de su interioridad espiritual[340].

La práctica del maestro está constituida por la palabra, el testimonio, la narración. En ella da cuenta y se da cuenta. Una persona llega a estar apta para la enseñanza, cuando tenga la cualidad de ser un buen maestro, o cuando pueda ser entendido por quienes le escuchan y para ello guarden silencio sin que se les ordene. Cuando puede comunicarse con otros, con sus estudiantes, de manera clara y precisa, en pocas palabras, cuando

337 Es decir, un *quodlibet ens* que es el "ser tal que, sea cual sea, importa". Agamben, Giorgio. *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-Textos. 2006, p. 11.

338 En términos de la teología cristiana se refiere a la figura del maestro de religión, o catequista. Y deriva de la palabra griega didaskos que quiere decir enseñar.

339 Don no entendido como aquel dado por el Espíritu Santo (Romanos 12:6-7; 1 Corintios 12:28; Efesios 4:1-12) para comunicar con acierto las verdades de la Biblia. Este don es sobrenatural, claro está, y es una habilidad dada por Dios. Jesús de Nazaret fue un maestro, un *rabbi*, con su singular autoridad. Conocía profundamente la tradición de la cual provenía, pero fue más allá de ella. Él recibió el don de la enseñanza.

340 El maestro al cual nos referimos requiere llegar a alcanzar conocimientos sólidos, dominio de la retórica y facilidad de palabra, habilidades pedagógicas y vida intachable.

puede enseñar a los demás. Ello implica, además del estudio constante, la reflexión, la preparación, la imaginación creadora, y, especialmente, ser consecuente con lo que predica, porque dice y hace. Este estar apto para la enseñanza guarda relación con la configuración de un estilo de enseñanza como veremos más adelante.

La formación del maestro es propia de él como persona. La escuela, sus maestros, sus condiscípulos pueden ayudarlo no hay duda, pero el actor principal es él o ella. La causa final, en términos aristotélicos, es su propia perfección. Es dar a su cuerpo toda la perfección posible en la construcción de su propio camino[341].

En este trabajo realizamos un ejercicio hermenéutico filosófico, una interpretación y aplicación, desde nuestro presente y desde nuestra circunstancia, para construir una propuesta de filosofía de educación relacionada con el arte de la enseñanza[342]. Tal propuesta pondrá en juego principalmente, una vez más, unas perspectivas filosóficas y hasta cierto punto, en una de ellas, una teología. En un primer momento abordaremos la enseñanza desde la formación en el sentido de mediar y, en alguna medida, influir en la acción o proceso de formar o darle forma a un alguien, denominado estudiante, en su proceso de crearse a sí mismo, histórica, biográfica y narrativamente hablando, como aquel que no existía o no se había formado antes. En un segundo momento, nos adentraremos al concepto de interioridad espiritual desde la mirada de Agustín de Hipona y en un

---

341 La causa eficiente, siguiendo con la noción de causa, αἰτία, será la propia persona, la causa material será su cuerpo y espíritu en unidad indivisible e indisoluble, más allá de toda posición dualista. Y, finalmente, la causa formal será la persona que ha adquirido el don de enseñar, y se ha convertido en maestro, maestra. La idea de maestro sería la que guiaría a una persona en acto, a una mujer pongamos por caso, a una maestra en potencia, la cual sería la causa final de ella. En este sentido cabe citar al estarigita: "...También se llama causa al primer principio del cambio o del reposo. El que da un consejo es una causa, y el padre es causa del hijo; y en general, aquello que hace es causa de lo hecho, y lo que imprime el cambio lo es de lo que experimenta el cambio. La causa es también el fin, y entiendo por esto aquello en vista de lo que se hace una cosa". Aristóteles, *Metafísica*, Libro Quinto, II. 1013b-1025. Patricio de Azcárate · Obras de Aristóteles. Madrid 1875, tomo 10, páginas 151-153.

342 En el sentido de Gadmer, puede entenderse por aplicación un saber sobre la singularidad y al mismo tiempo un saber sobre el propio intérprete. En otras palabras, en la comprensión que realiza el intérprete se realiza una aplicación del texto a la situación o circunstancia en la que él vive, y en la que se da una fusión de horizontes, entre el horizonte histórico del texto y el del intérprete. Cfr. Gadamer, Hans-Geor. *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme, 1996.

doble movimiento: maestro interior y maestro exterior[343]. En un tercer momento nos enfocaremos al estudio de la enseñanza y su relación con la *admonitio* y la predicación. Y en un cuarto momento, a manera de epílogo, presentaremos las líneas mayores de lo que hemos denominado un estilo de enseñanza en que se conjuga: arte y tiempo distendido (de acuerdo con Agustín de Hipona), tomando como pre-texto un cuento de ficción del autor, cuya inclusión tiene como fundamento el entender la literatura como médium del pensamiento filosófico y pedagógico. El recurrir a un filósofo y teólogo clásico, como Agustín de Hipona, supone una puesta en juego, históricamente situada, para hacer presente una obra que no puede quedar anclada en el pasado, si es de verdad un clásico. Y, por el otro, ir mucho más allá de lo que sabemos acerca de él y de nosotros mismos; porque se trata de un ejercicio hermenéutico de actualización y aplicación para poder fraguar este estudio que nos hemos propuesto realizar. Es, por consiguiente, un ejercicio que se refiere al pasado sí, pero que tiene sentido en nuestro presente, para de esta manera apostar a la superación de las distancias temporales y las diferencias para hacerlas provechosas.

1. EL ARTE DE ENSEÑAR Y LA FORMACIÓN.

La enseñanza, filosóficamente hablando, se mira aquí no como una actividad técnica, basada en un racionalismo instrumental: medios/fines; ni como un asunto de estrategias y técnicas válidas y confiables, una didáctica, al mejor estilo eficientista de una pedagogía por objetivos, sino como una actividad más bien artística, ética y política en la cual está involucrada una poiesis, es decir, un proceso creativo y (trans)formador.

Así pues, si el arte para Schiller es "aquello que se da asimismo su propia regla"[344], y si el maestro logra darse su propia regla en el arte de enseñar, entonces él puede llegar a tener su propio arte[345]. A través del cual puede

[343] Cfr. Agustín de Hipona.(1982). *Obras de San Agustín. Vol. X. De Magistro.* Madrid: edición bilingüe de la Biblioteca de Autores, Cristianos (BAC), 1982.

[344] Friedrich Schiller en una carta a Körner, citado por Tatarkiewicz, Wladyslaw. Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética. Madrid, Tecnos, 2008, p.50.

[345] Sin duda que estamos hablando de un maestro a toda ley, eso sí entendido como un artista, con su propio estilo, con su propio arte. Aquél que en su práctica sostiene la importancia de la exigencia de la verdad, en su búsqueda participativa en el desvelamiento riguroso de las cosas del hombre, en la formación de sus discípulos en la perfección espiritual, en la virtud (conocimiento del bien y propensión a practicarlo).

contribuir con el avivamiento (desde la relación: *admonitio*, disciplina y tiempo) de la interioridad espiritual del estudiante. Y, también, con el hacer del otro, del discípulo, en alguna medida, una obra de arte. Arte entendido como estética de la existencia[346], por cuanto para él la enseñanza no será un mero pasar la información de una cabeza a otra, sino un proceso de contribución a la ascensión espiritual del ser humano.

La enseñanza guarda relación estrecha con *e-ducere, es decir, con* el sacar fuera, salir, es decir, re-crear lo recibido en una relación adentro / afuera. Ese sacar fuera no es repetir lo recibido, sino transformarlo, y a la vez que quién lo haga resulte (trans)formado. La enseñanza se relaciona estrechamente también con *e-ducare*[347], que significa guiar o acompañar hacia afuera. De tal manera que la enseñanza conectada con este significado es guiatura o conducción. Por ende, podemos decir que ella es potencia activa, es decir, la facultad para contribuir con la (trans)formación de un alguien, del estudiante. De igual manera, la enseñanza es praxis apuntalada por: *e-ducere / e-ducare / imaginare*[348], vista desde un entre, es decir, el sacar lo que está adentro, el guiar y formar, y el proyectar-se, futurizar-se.

El arte puede ser entendido como talento, como habilidad y como experiencia. De igual modo, el arte puede ser considerado como actividad creadora, mediante la cual una persona puede producir unas obras singulares y, hasta cierto punto, únicas. Así pues, el arte puede construir cosas que no existan. Y también, y esto es un aspecto importante para fines de la manera cómo miramos aquí el arte, el arte toca la vida interior de la persona, estimula la vida interior del espectador, del receptor, de quién recibe la obra de arte. A este último puede satisfacerle, emocionarle, provocarle, impresionarle, movilizarle. No obstante, desde la enseñanza, queremos mirar el arte como construcción. Por tanto, el arte de la enseñanza puede

346 El arte entendido como una estética de la existencia, en términos de Nietzsche, implica una perspectiva distinta de la filosofía y de hacer filosofía en relación con una (trans)formación del ser humano, una trasformación de sí mismo. Arte y filosofía de la mano en esa transformación y liberación. Cfr. Nietzsche, Friedrich. *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza, 2000.

347 E-ducare tiene, que ver, entre otras cosas, con el ayudar a que la e-ducere se despliegue; es decir que el alumno saque de adentro de sí mismo toda su potencia y la ponga en acto; con lo que tiene y con lo que ha recibido. E-ducare, o ex-duco, al tener que ver con ese conducir de adentro afuera, es implicación en ese conducir, y tiene que ver con el conocimiento de sí, o la búsqueda de respuestas a preguntas como: ¿quién soy yo? ¿quién eres tú?

348 *Imaginare*, es imaginar-se, y corresponde a la primera persona del singular (yo) del futuro de subjuntivo de imaginar.

ser entendido como una actividad humana que tiene una intención, que busca un efecto, así como también es una actividad consciente capaz de contribuir con la formación de una persona en el marco de una experiencia de formación.

Ahora bien, podemos preguntarnos por la relación del arte de la enseñanza y la formación[349]. La respuesta provisional y tentativa puede orientarse hacia una concepción de esta última no entendida como un asunto del saber, de llegar a tener un conocimiento de las cosas, sino más bien una relación con el cómo hemos llegado a ser lo que somos. Cómo hemos alcanzado un nivel más elevado y más interior, o una mayor interioridad espiritual. De allí que pueda decirse, que el estudiante no es lo que es, ni tampoco llegará a ser lo que llegará a ser, por un asunto de naturaleza, sino que para lograrlo necesita de la formación. La cual, entendida como concepto histórico, se encuentra en un permanente proyecto y progresión, que no culmina, que no acaba en un producto final.

En este orden de ideas, puede decirse que si en la formación lo temporal, lo histórico, tiene una primacía, de acuerdo con Hegel y con Gadamer, entonces el carácter de proceso es fundamental[350]. No obstante, al hablar de formación nos estamos refiriendo también al producto de ella, de allí el papel relevante que se le otorga en su significado. En la formación corren paralelos estos dos sentidos, el de proceso y el de producto o estado alcanzado de camino a la generación de una persona formada y autónoma. Un aspecto digno de destacarse es que la formación no debe concebirse como subordinada a un objetivo externo, ni tampoco ella puede valorarse en función de una cosa diferente a ella. La formación es del individuo, y, por tanto, el nivel de formación alcanzado es el producto de su proceso formativo mismo. Y ambos, proceso y producto son parte constitutivas de la formación que es por definición inacabada. El individuo responde, de esta manera, al imperativo: llega a ser el que eres[351].

---

349 La formación, más que un acontecimiento social como la educación, puede concebirse como, siguiendo a Gadamer, la adquisición de una obligación con uno mismo. Gadmaer, Hans-Georg. *Verdad y método I*..., p.39. Claro que esa obligación no necesariamente se adquiere espontáneamente sino que en su adquisición puede mediar la figura del maestro con su práctica de enseñanza, ubicada dentro de una tradición de referencia.

350 Cfr. Hegel, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*. México, FCE, 1986; y Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I*...

351 En términos de Fichte en el que llega a convertirse en un imperativo moral: *werde, der du bist*. Cfr. a Fichte, Johann Gottlieb. *El destino del hombre*. Salamanca, Sígueme, 2011.

La relación del arte de la enseñanza con la formación supone una acción intencional orientada al apoyo a la formación de un individuo, denominado estudiante, mediante el establecimiento de una relación de ayuda enmarcada en una experiencia de formación. Experiencia ésta en la que lo externo pasa a formar parte de uno mismo, sin que medie algún interés específico y objetivo a alcanzar. En otras palabras, "lo que era realizado externamente es luego realizado íntimamente, (...) el resultado no es la capacidad para realizar otras cosas sino la interiorización de la capacidad"[352]. Se trata pues, en la formación, de preguntarse por lo que el ser humano, en tanto ser libre y capaz de acción, hace de sí mismo. O mejor, lo que ese ser humano hace de sí en relación con el otro, o con la ayuda del otro, en este caso con la del maestro. Está claro que dicha formación no niega la relación con el mundo, sólo que enfatiza, especialmente, al proceso de interiorización del mundo, o de la cultura, y al impacto que tal proceso tiene sobre él.

1.1 Interioridad espiritual, una aproximación

Más allá del dualismo mente y cuerpo, lo corporal y lo espiritual, el tema de la interioridad, que habita en cada persona, se presenta desde el Yo soy al que se accede, a primera vista, desde la vivencia, desde la experiencia vital, desde lo temporal e histórico, desde lo que se es. Ella contribuye a dar sentido a la vida. Esa capacidad de re-conocer-se desde dentro y lo profundo puede ser entendida como interioridad. Ella supone un devenir, un llegar a ser, un proceso de cambio, por lo cual no puede verse como fija. Asimismo, supone una unidad, no dualidad, y una relación consigo mismo, con el otro y con el mundo. La interioridad implica un doble movimiento, a saber: una especie de énstasis[353], o ensimismamiento[354], y la

---

352 Karczmarczyk, Pedro. *Gadamer: aplicación y comprensión*. La Plata,Universidad Nacional de La Plata, 2007, p.73.

353 Entendido, siguiendo a Mircea Eliade, como una contemplación del propio yo, sin que necesariamente alcance niveles profundos de meditación como los del samadhi de los budistas. Cfr. Eliade, Mircea. *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*. México, FCE, 2009.

354 Para contrarestar la alteración, confusión o perplejidad, que puede vivir el ser humano en la sociedad actual, requiere ensimismarse, ir al yo profundo para, entre otras cosas, para pensar calmadamente y de esta manera poder retornar a la acción. Al respecto afirma Ortega y Gasset: "...no puede hablarse de acción sino en la medida en que va a estar regida por una previa contemplación; y viceversa, el ensimismamiento no es sino un proyectar la acción futura." Ortega y Gasset, José. *El hombre y la gente*, Madrid, Espasa- Calpe, 1972, p. 26.

acción, o práctica, un hacia fuera, movimientos que contribuyen a configurar esa unidad de la persona. La interioridad es ese lugar íntimo y al mismo tiempo esencial de la persona, que al adentrarse en ella se encuentra con lo que se es.

En la interioridad puede crearse las condiciones adecuadas para la subjetividad, valga decir, para la escucha de uno mismo. Escucha que no es la entrada a una especie de intimismo hermético, sino una vía de acceso a la relación yo – tú, un espacio de encuentro consigo mismo, y desde el cual se sale al recibimiento del otro, en su diferencia y su misterio. En ese encuentro consigo mismo, la persona puede llegar a saber lo que le pasa por dentro, y también de aquello que se le revela desde dentro.

Ahora bien, no es posible pensar una interioridad sin espiritualidad y viceversa. La espiritualidad puede entenderse como aquella que reafirma el ser sobre el tener, la búsqueda del sentido de la vida y con el anhelo de lo que la persona quiere llegar a ser, en relación, claro está, con el otro, con el semejante[355].

Desde el punto de vista de la relación de la enseñanza[356] con la interioridad espiritual puede decirse que la primera, entendida como relación de mediación y ayuda, busca contribuir para que el individuo, el estudiante, llegue a ser un ser espiritual, capaz de pensarse a sí mismo desde su interioridad, incorporando sus vivencias con significado trascendente para comprenderse a sí mismo y edificar una identidad personal y sociohistórica y de relación con sus semejantes y con el mundo.

En este sentido, cabe preguntar sobre la relación de la espiritualidad con el espíritu, que para fines nuestros puede considerarse como fundamental. El espíritu es entendido como el producto de la actividad del ser humano como ser histórico-social. De tal manera, que, siguiendo a Dilthey, él es la manera como lo temporal, el presente, el pasado y el futuro, se estructura dentro de la vida humana en su trayecto vital[357]. El espíritu se constituye, grosso modo, del conjunto de vivencias, manifestaciones y memoria del mundo humano. La vivencia guarda estrecha relación con el sentir, el querer y el amor, por lo que es elemento fundamental de la interioridad espiritual de la persona. De tal manera, que ese estar en el mundo

[355] Cfr. Kees Waaijman. *Espiritualidad. Formas, fundamentos y métodos*. Salmanca, Sígueme, 2011.

[356] Así el proceso de enseñanza contribuye con la trans-formación del ser humano, la cual puede ser gradual y ascendente.

[357] Cfr. Dilthey, Wilhelm. *El mundo histórico*. México, FCE.

que constituye la vivencia, es de alguna manera la piedra de la conformación del espíritu y, por consiguiente, de la interioridad. Interioridad nutrida de espíritu y de plenitud de lo histórico temporal, valga decir, de un tiempo presente, sentido de pertenencia a un pasado en la memoria y un proyectarse en el futuro. Este espíritu "...no es *nous*, un intelecto, sino vida resultante de la acción histórica del hombre en tanto ser que piensa, siente y quiere"[358].

Volvamos ahora a la interioridad espiritual, siguiendo en buena medida a Agustín de Hipona y su perspectiva de dicha interioridad. En él el proceso de interiorización podría esquematizarse así: experiencia/mundo, interiorización, y vuelta al exteriorización del pensamiento. Y es que, no hay duda, que el mundo de la vida, la escuela, el medio ambiente, en una palabra la circunstancia histórico/social vivida influye significativamente en la conformación del ser humano, su ser y deber ser. Sin embargo, esa conformación para arraigar en él, en su vida, convicciones profundas requiere de la interiorización espiritual. A este respecto cabe citar a Agustín de Hipona:

> Quisiera que los hombres reflexionaran sobre tres cosas que tienen dentro de ellos (...) Yo las propongo como tema para que las ejerciten, prueben y constaten lo distantes que son. Las tres cosas que propongo son: ser, conocer, querer. Pues yo existo, conozco y quiero. Existo sabiendo y queriendo. Quiero existir y saber. Quien sea capaz de ello, comprenda cuán inseparable es la vida de estas tres cosas, siendo una la vida y una la mente y una la esencia[359].

Esta invitación de Agustín de Hipona dirigida a un registrarse por dentro de camino a tres cosas fundamentales: existencia, conocimiento, amor. Tres cosas en diversidad y en conformación de unidad, dinámica, dialéctica[360]. Se trata, en este ensimismamiento, de un retorno a lo que cada uno es, lo que nos permite acceder a lo que auténticamente somos. Ahora bien, podemos preguntarnos cómo hacer realidad este proceso de interiorización espiritual que puede considerarse dialéctico. En palabras de Agustín de Hipona podemos leer:

---

358 Lorenzo, Luis María. La noción de "espíritu" en la filosofía de Wilhelm Dilthey. *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*, vol. XXII-N°1, 2017, p. 32.

359 San Agustín de Hipona. *De beata vida*, IV, 28,32. En: AGUSTÍN DE HIPONA, Obras de San Agustín I, Introducción general, *De ordine*, *De beata vita*, BAC, Madrid, 1979.

360 En ese Jesús de Nazaret que de algún modo somos, en ese maestro interior, como diría Agustín de Hipona, que llevamos por dentro. Y que en palabras de Pablo de Tarso sería: "...Pués en él vivimos, nos movemos, y somos; como algunos de sus poetas dijeron: Porque linaje suyo somos." (Hechos 17:28.)

> Pero conmigo estaba tu memoria (...) al buscar los motivos de mis juicios, cuando los emitía, descubrí que por encima de mi mente creada se encontraba la inmutable y verdadera eternidad de la verdad. De modo progresivo fui subiendo primero desde los cuerpos hasta el alma, que siente a través del cuerpo. Del alma pasé a su potencia interna, a la que comunican los sentidos las cosas externas y hasta el cual pueden llegar los animales. Desde aquí pasé a la potencia racional que tiene por competencia juzgar los datos que transmiten los sentidos corporales. Esta potencia racional o actividad que yo tengo, al comprobar que era mutable, se remontó hasta la inteligencia y apartó el pensamiento de la costumbre, sustrayéndose la multitud de fantasmas contradictorios, para descubrir qué tipo de luz la bañaba cuando sin el más ligero indicio de duda proclamaba la preferencia de lo inmutable sobre lo mudable; para descubrir también de dónde conocía yo lo inmutable, ya que si no lo conociera de algún modo, no antepondría con tanta certeza lo inmutable a lo mudable. Por fin, en una visión relámpago que me estremeció, llegué hasta el Ser mismo[361].

Esta escalera hacia el Ser mismo, hasta Dios, nos recuerda la socrática/platónica, y en ella se asciende de los sentidos/datos sensibles del mundo exterior, pasando por el ensimismamiento y llegando a la alter-acción. La interioridad, como nivel de intimidad, para Agustín de Hipona, es un nivel superior de conocimiento. De allí la invitación permanente de él a la reflexión sobre el yo profundo para alcanzar la verdad. En sus palabras: "No quieras derramarte fuera; entra dentro de ti mismo, porque en el hombre interior reside la verdad; y si hallares que tu naturaleza es mudable, trasciéndete a ti mismo, mas no olvides que, al remontarte sobre las cimas de tu ser, te elevas sobre tu alma, dotada de razón. Encamina, pues, tus pasos allí donde la luz de la razón se enciende"[362]. La vuelta a sí mismo es un paso fundamental en el desarrollo pleno de la interioridad espiritual, sólo que no es suficiente, porque puede significar quedarse anclado en ese yo interior, solipsista. Por tanto, el siguiente paso es la salida al exterior, la búsqueda y el encuentro con el otro, en donde encontrará su pleno sentido.

Cuando Agustín de Hipona nos dice que en el interior del ser humano habita la verdad, se está en presencia de su cogito que refiere al: yo pienso, yo dudo, yo existo, yo recuerdo[363]. Esta interioridad espiritual, consciente

361 San Agustín. *Confesiones*. Buenos Aires, Bonum, 2000 (VI, 17, pp. 150-151).

362 Agustín de Hipona. *De la verdadera religión* En *Obras completas*, o. c., tomo IV, Madrid, BAC,1948, XXXIX, 72. Sin perder de vista que para llegar a la verdad hay que recurrir a la razón, como el mismo lo señala. Razón que recibe el don de la iluminación para alcanzar la verdad suprema.

363 Cfr. García Juncena, José Antonio A. *La cultura cristiana y San Agustín*. Madrid, Cincel Kapelusz, 1992.

de una subjetividad ante el propio límite, histórico y temporal, nos previene de un volcamiento en una exterioridad extrema, y de una postura egocéntrica y totalitaria de negación del otro. Así frente a ese ser humano volcado en lo exterior, Agustín reafirma la interioridad espiritual, del yo pienso, siento, existo, dudo, recuerdo. Y también, a nuestro entender, aquel que cuando es yo es también, y fundamentalmente, un tú, al más propio ser yo-mismo y al más propio poder-ser, llegar a ser un *totus homo*[364]. Por tanto, puede decirse que esta interioridad espiritual supone también un obrar, un obrar moral, y una moralidad en la conciencia individual, en la que puede estar presente acompañando a la persona la figura del maestro que puede contribuir a la formación personal y libre, lo que implicará un elevarse por sí misma para alcanzar la virtud y la libertad. La figura del maestro, que Agustín de Hipona denomina maestro exterior para diferenciarlo del maestro interior que es Jesús de Nazaret, no podrá entenderse como un extraño, representante de una institución extraña: la escuela, por cuanto, ello significaría contribuir indeseablemente a la formación de un ser humano extraño y exterior a sí mismo, un alienado (*entfremdung*) en términos hegelianos[365]. De allí que, pudiera decirse, que, en este proceso de formación, el ser humano se trasciende en su ser, en esa inquietud autonomadora de no ser aún lo que es, para avanzar, en una inquietud autosuperadora, para llegar a ser lo que se es. Porque de lo que se trata es de unidad diferenciada dialéctica entre el no ser aún lo que es y el llegar a ser lo que se es, por eso el primero supone el acto de trascenderse de traspasar un límite, como momento del segundo.

La interioridad espiritual, pudiera decirse de acuerdo con lo anterior, es un don del ser humano, y ella se funda en buena medida en la reflexión porque, por medio de ella, se va de camino a la certeza[366]. Y es que esta vuelta a la subjetividad supone que, para entender la vida humana, se hace

---

364 El ser humano en la plena verdad de su existencia, de su ser persona, y al mismo tiempo de su ser comunitario y social.

365 Cfr. Hegel, G. W. F. (1966), *Fenomenología del espíritu...*

366 En tanto y en cuanto la persona está convencida de que sabe algo de sí, por autoconciencia y reflexividad, aunque puede que no lo sepa con absoluta veracidad, incluso puede llegar a tener cierto margen de duda en lo que se refiere a afirmar que el conocimiento que tiene pueda ser veraz. Asunto éste que no desconoce la posibilidad del error. De tal manera, que se trata de una suerte de unidad entre el pensar, el saber, el dudar y el existir, pues, como lo sostenía Agustín de Hipona, quien yerra existe, o existe porque yerra. O en sus palabras: "si enim fallor; sum: si yerro, sé que existo". Agustín de Hipona. *Obras Tomo XVII. La ciudad de Dios.* Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. MCMLVIII. XI, 26.

necesario mirar hacia atrás desde un presente, y, de acuerdo con un proyecto de seguir viviendo, de un mirar hacia adelante. En esta subjetividad la dimensión (auto)biográfica es clave, para ese ejercitar el pensamiento sobre sí desde lo vivido[367].

Entre la interioridad y el conocimiento, y viceversa, hay una relación estrecha y profunda. Siguiendo a Agustín de Hipona, esta relación es fundamental y constitutiva de una gnoseología y una fenomenología del ser humano interior, en tanto expresión de un proceso interior que tiene dos constantes, por así decirlo: reflexión y certeza en relación con la realidad interior, realidad del yo que requerirá de una vuelta sobre el sí mismo[368]. De ahí que pueda decirse, que la interioridad exige reflexividad como vía de búsqueda de la certeza. En este sentido, es en el que pueda preguntarse por la vía que conduce a la interioridad, la vía para adentrarnos en nosotros mismos, la cual, puede ser, siguiendo a Schelling, la de la intuición intelectual. Vía que permitiría el abstraerse de los vaivenes del tiempo para entrar en nosotros mismos, liberando a nuestro sí mismo de todo lo que viene de la exterioridad, intuyendo en nuestro yo interior lo que permanece y lo que está muy próximo a la verdad[369].

1.2 La relación enseñanza e interioridad espiritual

La interioridad espiritual[370] no significa un aislarse del mundo como una especie de topo en su cueva. No es tampoco, siguiendo a Agustín de Hipona, aislarse del mundo y de la vida, sino de un entrar en uno mismo para alcanzar lo mejor de sí y ponerlo al servicio del semejante. La vuelta a la interioridad es un camino al interior de nosotros mismos para, entre otras

367 Se ha sostenido que la denominada interioridad reflexiva comprende tres tipos de reflexión, a saber: la noticial, la coitativa y la fenomenológica. Cfr. Uña Juárez, Agustín. San Agustín: interioridad, reflexividad y certeza. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 8, 2001, pp. 31-52.

368 Cfr. San Agustín. *Confesiones*. . .

369 Cfr. Schelling, Friedrich W. J. *Cartas filosóficas sobre el criticismo y el dogmatismo*. Madrid, Abada Editores, 2009; y también, del mismo autor: *Del yo como principio de la filosofía*. Madrid, Trotta,, 2004. En Schelling dicha intuición es de lo eterno como lo inmutable, en el marco de la relación entre la mente y el mundo exterior. Así la relación de productividad, yo, sujeto y absoluto, son elementos de la forma en que se da la relación mente y el mundo exterior.

370 La interioridad espiritual va a ser una contribución de Agustín para la historia de la filosofía. La interioridad será una dimensión que puede ser entendida en términos de un criterio fundamental de verdad y certidumbre.

cosas, liberarnos de un volcamiento a una exterioridad fútil, de lo intrascendente, de un vivir por vivir sin una existencia auténtica, real, profunda, de un vegetar. Ello supone, un adentrarse en el interior de sí, en el interior de uno mismo para ser uno mismo, para entenderse mejor. Del mismo modo, se trata de trascenderse, se remontar lo menudo, lo frugal, lo endeble, lo banal, para remontarse a lo mejor, a lo verdadero y más excelso que hay en uno mismo para, desde allí, comprender-se mejor, y comprender al mundo y a los semejantes. Ello supone, desde la interioridad, vivir el mundo exterior en un juego dialéctico interior – exterior[371]. Y, también, una dialéctica de la personalidad externalizada y de la persona interior.

La búsqueda en la interioridad del yo, ese hurgar-se por dentro, es fundamental para un conocer-se a sí mismo. En muchas personas se da un volcamiento a lo exterior para tratar de conocer la verdad sin ni siquiera saber de sí. En este sentido dice Agustín: "...hice de mí mismo la gran cuestión e interrogaba a mi alma: ...me dirigí a mí mismo y me dije: Tú ¿quién eres? (...) El hombre interior aprendió (...) con auxilio del hombre exterior. Yo, el interior, he aprendido esto (...) por medio de los sentidos de mi cuerpo..."[372].

El ser humano en su interioridad es relación y amor, de nuevo Agustín viene en nuestro auxilio al decir: "Heme aquí, yo que busco, cuando amo algo existen tres cosas: yo, lo que amo y el amor. No amo el amor, sino amo al amante; porque donde nada se ama no hay amor. Luego son tres los elementos: el que ama, lo que se ama y el amor"[373]. Es una relación vivida desde la interioridad en la cual el amor es el núcleo central, el que ama y lo que se ama son subsidiarios de ese núcleo. En el caso del amor de uno mismo, dice Agustín: "... cuando uno se ama a sí mismo, hay dos realidades en él: el amor y el objeto amado. Y entonces el que ama y el amado son uno"[374].

A todas estas, en materia de interioridad espiritual, conocimiento de sí y amor, cabe destacar el surgimiento de la libertad interior de la que emerge la persona singular, en paralelo, o como consecuencia de la libertad política

371 Cfr. San Agustín. *Confesiones*...Y también Agustín de Hipona. *Obras Tomo XVII. La ciudad de Dios* ...

372 San Agustín. Confesiones...,X, 6, 9. Léase bien: la pregunta es por el quién eres y no por el qué eres. Ello garantiza el paso del exterior al interior, a la interioridad del yo.

373 San Agustín. *Obras Tomo V Tratado sobre la santísima trinidad*. Madrid, 1956 (IX, 2,2). ..."No se ama el amor sino cuando se ama; porque cuando no se ama, no hay amor, En consecuencia, cuando uno se ama a sí mismo, hay dos realidades en él: el amor y el objeto amado. Y entonces el que ama y el amado son uno".

374 *Ibídem*.

mediante la cual el individuo se realiza en la comunidad, de acuerdo al modelo griego, y en la autoconciencia. Libertad interior en la que, siguiendo a Hegel en la Fenomenología del espíritu, se despliega la dialéctica de la unidad escisión manifestada en tres momentos: la unidad, individuo comunidad, la escisión (el reino de la conciencia desgraciada) y la vía hacia unidad mediada[375].

Con esto en mientes, podemos a continuación preguntarnos por el papel que desempeña el maestro, que en palabras de Agustín sería el maestro exterior, en la búsqueda y el cultivo de la interioridad espiritual. Vayamos por partes. Sin duda que en esta pregunta la relación con la interioridad es fundamental, por cuanto la enseñanza como arte busca propiciar la interioridad mediante una relación implicativa del discípulo y el maestro. Relación que puede suponer la orientación/guía a un recogerse en sí mismo y también un re-conocer-se como lo que se es, por lo que en esta acción pedagógica puede estar presente la vía de la confesión[376] como ese hablar-se consigo mismo, como si de otro se tratase, con ese hablar desde la intimidad con el otro, o, cuando es el caso, escribir-se, escribir-le a ese otro. En esa búsqueda de la interioridad espiritual, la confesión, vista como ejercicio de formación, y auto-formación, supone la búsqueda de la verdad en la interioridad del yo, en ese asalto de la duda que puede padecerse y que lo lleva a la verdad. De allí, que aquí puede caber el recurso a la admonición que usa Agustín, si lo vemos como maestro exterior, no se olvide que el maestro interior es Cristo, al decir: "No quieras derramarte fuera; entra dentro de ti mismo, en el hombre interior habita la verdad; y si hallares que tu naturaleza es mudable, trasciéndete a ti mismo (...) Encamina pues tus pasos allí donde la luz de la razón se enciende"[377]. La verdad está en el ser humano pero no es él, está por encima de él, y por tanto para tenerla debe trascenderse a sí mismo.

---

375 Cfr. Hegel, G. W. F. *La fenomenología del espíritu*..

376 Más allá de la consideración como sacramento de la iglesia católica, de perdón, penitencia y reconciliación. La confesión es un abrir plenamente el interior del yo al otro. Y también, siguiendo a Zambrano, es la palabra del sujeto, en la razón poética, en la búsqueda de la intimidad, del yo, con la memoria interior como presencia y sede del conocimiento, de la verdad. Cfr. Zambrano, María. *La confesión: género literario*. Madrid. Siruela, 2004. En Zambrano la confesión es palabra escrita en la im-posible autobiografía.

377 San Agustín. *De la verdadera religión*, 39,72. En este sentido, Agustín concibe la llamada teoría de la iluminación según la cual la verdad es irradiada desde Dios sobre el alma, espíritu del hombre, su interioridad. Ella se produce por una intervención divina que actúa como una iluminación en lo íntimo de la persona, sin que dicha iluminación una revelación.

En *De Magistro* la enseñanza tiene un significado a tono con la idea de la interioridad espiritual y el maestro interior. Éste es el más importante, y, hasta cierto punto, el verdadero maestro, consustanciado con la tesis de la iluminación. El maestro exterior es aquel que ayuda al discípulo a prepararse para adentrarse en su interioridad y conocer la auténtica verdad, a la cual accederá fundamentalmente por iluminación íntima[378]. El maestro exterior, el de carne y hueso, aconseja, advierte, incluso guía y amonesta si es el caso, en la búsqueda de la verdad, y en la búsqueda del conocimiento interior. Y también ayuda o media en la preparación para, mediante la atención y la escucha atenta, recibir la enseñanza, la externa y la interna, la interna fundada, de acuerdo con Agustín, en la iluminación de Cristo que le trae la sabiduría[379]. Esta última pertenece a un nivel superior en una escala en donde están presentes la ciencia y la inteligencia espiritual, la primera es propia de la enseñanza del maestro exterior, la última, junto a la sabiduría, del maestro interior.

El maestro humano o exterior cumple el papel de ayudar al discípulo, en un ejercicio de *educere*, es decir, contribuir a sacar las potencialidades del estudiante, acompañarlo desde la ignorancia a la sabiduría, de adentro afuera. Sin embargo, la palabra más precisa en este caso es *educare* puesto que se trata de realizar una guía para que el otro, el discípulo, alcance por sí mismo un determinado nivel o estado. Aquí, el discípulo, tiene una mayor autonomía en su propio proceso de formación, porque en él radica toda la potencialidad de llegar a ser el que se es. Y así, en este *educare*, nos encontramos con el papel del maestro interior, quien por iluminación divina en la búsqueda del yo interior, suerte de teofanía, alcance su desarrollo intelectual y la sabiduría, porque, al fin y al cabo, es en la interioridad espiritual en donde habita la verdad.

El maestro humano habla, dialoga, predica, puede incluso persuadir y hasta llegar a convencer a través del uso apropiado de la retórica. En el arte de la enseñanza, ésto correspondería a un primer nivel, el cual, siguiendo a Agustín de Hipona, sería el del maestro exterior en diálogo; el segundo es el camino que requiere que el estudiante se introduzca en su interior para propiciar el dialogo interior o consigo mismo; el tercer nivel, el más profundo, rico, estable y verdadero es el de la iluminación generada por el maestro

---

[378] Cfr. San Agustín. *De Magistro*. En: Agustín de Hipona. *Obras Filosóficas Tomo III. Contra los académicos, Del libre albedrío, De la cuantidad del alma, Del maestro, Del alma y su origen, De la naturaleza del bien: contra los maniqueos*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. 1946.

[379] Sabiduría, de las verdades perfectas y eternas, que es distinta a la ciencia imperfecta y mutable que ofrece el maestro exterior.

interior, Cristo, que está en nosotros pero que tenemos que propiciar la manifestación de su verdad.

En este sentido, puede decirse, que el maestro humano aguijona, aconseja, provoca e incita mediante herramientas como la retórica y la predicación, e incluso la confesión, para hacer posible la iluminación que proviene del maestro interior en la interioridad espiritual, en el juego interior / exterior, o mejor: ensimismamiento y alteración, como búsqueda de la verdad y del otro. Está claro que la enseñanza supone aquí un dar-se, un donar-se y en alguna medida un amor caritas, un amor ágape. Por lo que puede afirmarse que el maestro: "...debe agitar el aprendizaje del alumno creando un clima de alegría y buen humor. Este clima es fruto del ágape y el gozo de la verdad"[380]. Por tanto, la relación entre enseñanza, iluminación, verdad pudiésemos sintetizarla de la manera siguiente:

1. Primer momento, o momento exterior, es, de algún modo, un volcamiento al mundo exterior lleno de sensaciones diversas, momento de lo mudable, cambiante, inestable, el fluir heracliteano. El núcleo es lo corporal.
2. Segundo momento, o momento de camino a la interioridad espiritual, en el juego ensimismamiento / alteración.
3. Y el tercer momento o de la iluminación interior, momento del maestro interior, momento de la verdad.

En los dos primeros actúa el maestro exterior, en el último el interior o Cristo. La iluminación divina posibilita a la mente las verdades necesarias, inmutables y eternas. La iluminación no supone que llevemos tal saber dentro de nosotros como un contenido determinado, sino la calidad de juicio con respecto al contenido presente en el primer momento en los objetos materiales, contingentes y temporales. Tampoco tales verdades no son una proyección de nuestras mentes porque tienen parecidas características de los objetos materiales. Por tanto, tales verdades son posible gracias a la iluminación ejercida por un ser necesario, inmutable y eterno. Así, Cristo, se presenta como el gran maestro que enseña, que ilumina las mentes de los seres humanos, capacitándoles para conocer las relaciones presentes entre realidades necesarias y universales de las cuales carece[381].

[380] Soto Posadas, Gonzalo. El *De Magistro* de San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación. *Folios*. N° 22, Bogotá, 2005, 11-19, p.19.

[381] Cfr. San Agustín de Hipona. *Tratado sobre la Santísima Trinidad*. (trad. Fr. Luis Arias O.S.A). Madrid, Ed. B.A.C., 1956. Leamos: "Cuanto a las imágenes de las cosas

2. LA ENSEÑANZA, LA *ADMONITIO* Y LA PREDICACIÓN.

En su práctica de la enseñanza como arte, el maestro dispone de una caja de herramientas entre las que se incluyen la *admonitio* y la predicación. Sólo que este arte supone una concepción de la enseñanza entendida como donación, la cual se funda sobre el carácter relacional que tiene la enseñanza que se expresa en el don de sí, del maestro, al otro, al discípulo. De tal manera, que el maestro debe adquirir esa capacidad de donar, es decir, de dar lo que se tiene como algo que tiene que ser compartido, como aquello, que en el momento de la donación, se ha convertido en ajeno, ha pasado de unas manos a otras, sin relación de deuda, sino de gratitud mutua, y también para que lo donado en manos del otro sea fuente de creación, de imaginación y de formación. La relación de enseñanza como donación, plena y auténtica, supone una relación entre personas, una relación personal y no externa, artificial y meramente contractual. Por consiguiente, la enseñanza así entendida, y en lo que respecta a la interioridad espiritual, el establecimiento de la relación intimidad / confesión es fundamental. El ser humano interior, el yo interior, tiene en la confesión un camino hacia la interioridad, el entrar en sí mismo en la búsqueda de la verdad, ese yo que recuerda, tiene memoria, entiende, tiene inteligencia y ama, tiene voluntad de amar, es capaz de recibir, de acoger, la donación venida de la enseñanza, en el camino hacia su interioridad espiritual. De ahí que la *admonitio* agustiniana, dirigida a la persona como acto de donación, busca el incitarla a entrar en la interioridad de su mente para encontrarse a sí misma y a la auténtica verdad.

Así las cosas, la *admonitio*, así como también la disciplina, forman parte de la caja de herramientas del maestro exterior para alcanzar la interioridad. Porque se trata precisamente de acompañar y, hasta cierto punto, guiar al discípulo en el camino dialéctico que conduce a la interioridad, y, a la vez, propiciar el regreso transformado a la exterioridad, para con ello

materiales percibidas por los sentidos del cuerpo y grabadas en cierto modo en la memoria y en su medio, nos representamos como en fingida imagen las cosas no vistas, ora muy diferentes de como son, ora, por pura casualidad, como son; al aprobarlas o rechazarlas en nuestro interior, obramos conforme a unas normas superiores a nuestra mente e inmutables, siempre que nuestro juicio sea, en su aprobación o crítica, recto. Así, cuando pienso en las murallas de Cartago, que vi, o me imagino las de Alejandría, que no vi, doy racionalmente preferencia a unas formas imaginadas sobre otras; pero es en las alturas donde brilla y se afirma el juicio de la verdad y le dan firmeza las leyes incorruptibles de su derecho; y aunque una nube de imágenes materiales logre a veces velar su silueta, jamás podrá obscurecerla y confundirlas". *Ibídem*, IX, 6, 11.

inaugurar una dialéctica subjetiva interioridad-exterioridad. Este camino dialéctico supone un doble movimiento referido a las herramientas señaladas, a saber: el primero, o el del *admonitio*, como acción de recordar o de amonestar o de aconsejar; y el segundo, o el de la disciplina, entendida como voluntad, autodisciplina o hábito, y también como actitud y proceder manifestada en el estudio y en la reflexión[382].

Otra herramienta de la caja del maestro exterior es la predicación, que no necesariamente está ligada al elemento religioso o teológico, sino que tendría que ver con la *admonitio*, las advertencias y juicios. La acción de predicar del maestro tiene que ver también con lo ético, lo moral y con la importancia de la disciplina y la aplicación[383], el amor al estudio, la reflexión interior, y a las buenas obras. Y especialmente con la importancia que tiene la reflexión interior. Desde luego, que aquí estamos suponiendo una relación estrecha entre enseñar (*di·dá·skō*[384]) y predicar, por cuanto el maestro combina su lección con la acción de predicar mediante un tejido en el que pueden estar presentes: argumentos, razonamientos, explicaciones y fundamentos. En la acción de enseñar / predicar el uso de la retórica (en ese afán e inquietud permanente por el qué decir y qué hablar de manera acertada y conveniente) es muy importante, ya que se trata de persuadir al discípulo, de que se entusiasme y ame el estudio y su propio proceso de formación. Esa combinación de enseñanza y predicación busca propiciar una relación del estudiante consigo mismo, con su interioridad espiritual, para formarse en esas acciones del mirar-se, expresar-se, juzgar-se, narrar-se, dominar-se, en tanto dispositivos pedagógicos de producción y mediación de la experiencia de sí[385].

El maestro exterior, al cual nos hemos venido refiriendo, no es cualquiera, él se constituye desde una relación triádica en la que enseñar, amar

---

382 Cfr. San Agustín de Hipona. *Contra académicos*. *Obras de San Agustín*. Madrid: BAC, Vol. III, 1982.

383 Aplicación, entendida como el cuidado, asiduidad y atención con que se realiza algo, *v.gr.*: un estudio, una obra de arte.

384 Cuyo significado en griego es clave para nuestros fines: ayudar a alguien a crecer. Encaminarlo, impulsarlo para que se empine, para que se crezca y se eleve intelectual y espiritualmente.

385 Cfr. Jorge Larrosa. Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación de la experiencia de sí. En Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación* Madrid, Ediciones La piqueta, 1995, pp.259-329. Acá Larrosa, con base en la obra de Michel Foucault, define un dispositivo pedagógico así: "Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo". *Ibídem.*, p.291.

y ser son uno y lo mismo. Constitución que propicia un encuentro entre personas con su discípulo, un Yo – Tú implicativo. Enseña porque ama a su discípulo como expresión de un don, y esta relación lo constituye como ser, porque ha llegado, tras un proceso dialéctico formativo, a ser lo que se es. De allí que, ser, amar y enseñar no son opuestos sino momentos de un mismo proceso.

EPÍLOGO: EL ARTE DE LA ENSEÑANZA, NOTAS DE UN ESTILO

A continuación haremos un ejercicio de contrapunto entre las notas de un estilo[386] en el arte de la enseñanza y un relato de ficción de mi autoría, entendido este último como médium filosófico y pedagógico. De tal suerte que, siguiendo hasta cierto punto a Benjamin, la noción de 'médium' puede ser comprendida como médium de la reflexión y como despliegue de un desarrollo de la obra en la obra misma, en este caso en el presente estudio, y no como un algo exterior a él[387].

El relato de ficción, que aquí presentamos, tiene como referentes principales: un artista y su formación, el arte de la pintura, el tiempo distendido (en el sentido de Agustín de Hipona) y el maestro exterior y el maestro interior, en el sentido también del Hiponense. De igual modo, el relato es, asimismo, expresión de la metáfora viva[388]. Leamos a continuación el relato.

---

386 Puede entenderse aquí por estilo al conjunto de ideas filosóficas y pedagógicas y a los rasgos particulares que caracterizan a un maestro en su práctica del arte de la enseñanza, y le dan una personalidad propia y reconocible.

387 Cfr. Benjamin, Walter. El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán. Barcelona, Península, 1988.

388 De acuerdo con Paul Ricoeur. *La metáfora viva*. Madrid, Trotta, 2001. Entendiendo la metáfora viva como un proceso de pensamiento y de carácter productivo.

La última cena

Gregorio Valera-Villegas

Si he hecho de mí también una obra de arte, entonces soy una obra inconclusa. La plaga blanca me ha visitado para quedarse por siempre. Paciencia, me dice mi médico ante mi visible angustia. Le sonrío, bueno eso creo hacer, aunque siento que lo que me sale de adentro es una mueca. Muy patético sería un autorretrato que me atreviera a pintar hoy, muy diferente al que hice cuando era un niño. Quizás no lo sabría pintar, me sería muy difícil. No quiero verme como estoy ahora, mi rostro, de un joven enfermo es tierra talada. Optaré sí, por realizar un autorretrato dentro de un cuadro narrativo, una etopeya digamos, para reafirmar la autoría de mi obra, y para dar a entender lo que quise llegar a ser, llegar a ser el que era, aunque quizás me haya quedado a medio camino.

∞

Arturo pintaba de día y de noche, especialmente en los últimos meses de su vida. Pintaba los cuadros de encargo y, en menor medida, sus obras libres como él las llamaba. Era como si se hubiera apoderado de él una fiebre obsesiva de creación, o, mejor, una especie de mezcla de las calenturas de enfermo y su pasión obsesiva de pintar para dar cumplimiento a los compromisos contraídos. Para pintar durante la oscuridad nocturna, amarraba, con pabilo grueso, varias velas a su sombrero. Llegando, algunas noches, a pasarlas agarrado a su pincel, hasta que las luces del amanecer apagaban ya inútiles los cabos de las velas. Y allí estaba él de pie, mirando y pintando, pintando y mirando hasta la luz de la aurora: caras, rostros femeninos, caballos en plena batalla y atmósferas interiores de algunas de sus obras.

Aquel Arturito que soñaba con ser pintor, con llegar a ser el que era, empezó su formación siendo un niño. Su padre, Juan Antonio, fue su primer maestro. Cosas elementales y no tanto le fueron enseñadas, le fueron mostradas cómo hacerlas, por su progenitor. …Mira bien, hay que aprender a mirar. Agarra bien el pincel, sin temblequeras… Eso es, así mismo es, con suavidad y firmeza a la vez. …La luz, muy importante, muy importante es, porque sin luz no hay pintura… ¡Dale así con el lápiz! Esta técnica se llama claroscuro, mira, estás viendo la clave que es la luz,

carricito. ...Algunas, éstas, por ejemplo, tienen que estar más iluminadas, y éstas menos para hacer resaltar lo que quieres resaltar, no se te olvide esa vaina. Y tampoco te olvides de que la clave del claroscuro es la aplicación de sombras y luces para resaltar alguna imagen, para dar forma y volumen. Esta técnica fue inventada en el Renacimiento y perfeccionada por Caravaggio. ...¡Vaya, qué bien! Aprendes rápido, pero no te creas que ya eres un pintor, te falta mucho, mucho por estudiar. ...Escucha siempre las advertencias, las correcciones que te hagan y hasta los regaños, recuerda que es por tu bien. El que escucha con atención aprende mucho, sólo los sabiondos y los burros no lo hacen... El pintor tiene, al principio, que copiar mucho, hay que imitar mucho a los buenos pintores... El pintor nunca termina de formarse, por eso siempre tiene que estar viendo y estudiando obras de buenos y grandes pintores, no te olvides de eso... ¡Muchacho, esa naturaleza muerta te quedó muy bien, machetísima! Vas volando. Si supieras cuánto me costó a mí alcanzar lo que tú estás haciendo ya.

Más tarde vendrían nuevos maestros y maestras que fueron fundamentales en su formación.

Como la maestra Constanza de Sauvage, discípula del pintor francés Eugenio Deveria. En su taller, ella le enseñaba a trabajar mejor el color, a sacarle mejor provecho expresivo, compositivo. Y también el dibujo, aunque él lo hacía medianamente aceptable en aquel tiempo, ella le ayudó a mejorarlo. ...Arturo cuida la luz, aprovéchala mejor, así expresarás mejor lo que quieres hacer... De igual modo, le da algunos conocimientos técnicos que ella conocía muy bien. ...Te lo advertí, te dije que cuidaras la luz, y sino lo haces, el dibujo se muere. ...Maestra Constanza, vea, mire como me quedó. ...Ujú..., regular, tenemos que repasar algunas técnicas. ¿Cuáles?... Ella le miró sorprendida por el ímpetu que le dio a la pregunta. ...Cálmate, vamos a ir poco a poco con la acuarela, las témperas, los acrílicos, el pastel, y, especialmente, el óleo. ...Sí, maestra, el óleo me gusta mucho. ...Está bien, pero no sólo el óleo, tú tienes que conocer y dominar todas las técnicas para que puedas contar con herramientas para tus cuadros... Él la miró con admiración y mucho respeto. Era sin duda una maestra, una maestra de verdad. ...¿Y el fresco, maestra? ...Eso es otra cosa, las obras hechas al fresco son muy exigentes, muy delicadas. ...Papá me habló de la Capilla Sixtina, me dijo que era un fresco de Miguel Ángel que se llamaba El juicio Final. *...Esas son palabras mayores, muchacho. ¡Calma, poco a poco! ...Pero está bien que pienses en grande.*

Poquito a poquito, un día a la vez... Poco a poco, y también con cierta rapidez fueron saliendo de sus lienzos sus primeras creaciones. Presentaban errores, detalles, imperfecciones que sus maestros fueron señalándole. Cómo olvidar decía él, años más tarde, mi "Cupido Dormido", a "La rosa", a "Brayan Triana" y "En tus brazos", a "Judit y Holofernes" y a "Un rayo de luz".

Los días y los años fueron pasando entre auroras y crepúsculos que le embelesaban en los atardeceres cálidos de la ciudad. Valencia se le hizo pequeña para continuar su formación. Así lo consideraba también su padre, a pesar de la resistencia a separarse de su hijo. ...Arturo, aunque me duela su partida en mi yo interior, debería salir de aquí, ir a una mejor escuela... Y para sorpresa de su padre, y especialmente para él, la oportunidad de partir llegó. El momento de marcharse lejos en la búsqueda de mejores maestros, de mejores escuelas había llegado. Un nuevo mecenas le ayuda a encontrar una beca de estudios con el presidente de la República.

∞

El tiempo ha volado, las hojas del calendario siguen marchitándose sin cesar. Cuatro años han pasado, mi espíritu interior no cesa en el ir y venir de un tiempo que ha sido a un tiempo que todavía no ha llegado, en este ahora fugaz. A veces me ensimismo para conocerme mejor, para dar cuenta de quién soy. Mi obra recibe de mí una crítica implacable. Yo mismo me asusto y recibo las palabras de mi maestro, al que no puedo ver, pero siento su voz en mi interior. Me serenan sus palabras, y puedo seguir mi obra plástica un tanto desenfrenada por el tiempo de mis maestros, y el apuro de cumplir las obras prometidas. De mis cuadros, se dicen muchas cosas, las escucho con atención sin darles mucha importancia. "...En Vuelvan Caras, *logra captar la resonancia, la sonoridad, el ruido que se produce en el desplazamiento de los cuerpos y de los caballos en pleno combate. La voz de mando del líder triunfador se deja escuchar: vuelvan carajos...". Los críticos hacen lo suyo, y me clasifican, dicen que pertenezco al llamado academicismo unos, otros dicen que al romanticismo, y unos pocos al realismo. Que sigan adelante en sus clasificaciones, yo, mientras tanto, sigo mi obra, que no es solamente, como se ha dicho "pintura de historia", sólo porque he pintado algunos personajes y escenas históricas. Medias verdades y exageraciones todas. Mi afán como artista, es poder dar rienda suelta a mi espíritu, a lo que sale de mí, desde lo profundo como la humareda de un volcán... Yo, como pintor, soy mi espíritu, soy el producto de mi tiempo, de ese cuadro que se articula desde mi ahora, en mezcla armoniosa a veces, turbulenta otras tantas, de mi ahora pasado, de mi ahora todavía no, de mi porvenir.*

Es parte de mí y de mi presente, el estar enamorado. No debo esperar más, le pediré a ella que se case conmigo lo más pronto. Nuevamente el tiempo de los otros me apremia. Debo volver a París, he regresado a Caracas por muy corto tiempo. Al llegar iré donde mi maestro Laurens. Es un gran maestro no hay duda, un poco regañón, pero buen maestro. Estricto y exigente con las técnicas académicas, creo que eso es bueno para mí, en verdad hay que dominarlas bien, eso ayuda mucho a la hora de pintar bien, de expresar lo que uno quiere, eso que viene de dentro, de mi interioridad, de mi espíritu. En mi taller nadie me espera, mi querido compañero

Cristóbal se marchó para siempre. Murió hace poco dejándome abatido después de su partida. Buen pintor, se fue demasiado pronto, cuando apenas comenzaba a mostrar una gran obra. Tengo miedo de que eso también me pase a mí. Es muy triste, me siento triste. Recuerdo mi cuadro El niño enfermo *qu niño* enfermo *que envié a un salón de artistas en Francia, transcurrían los días de marzo de mil ochocientos ochentaisiete. Al terminarlo sentí una sensación rara en mi espíritu, como si proyectara mi futuro en él, un futuro tronchado bruscamente por la enfermedad. Traté de borrar de inmediato aquella imagen indeseada, y seguí pintando otras obras que denominaría* Leda y el Cisne *y* Una visita electoral, *eran obras que había estado trabajando al mismo tiempo que* L'Enfant Malade *(su nombre en francés). Esta especie de premonición la dejé a un lado, y me persigné varias veces. Por cierto, con este cuadro recibí una medalla de oro como premio. Se dijo que era el mayor honor dado por esa academia a un artista extranjero. Este premio me alegró mucho, sin embargo, lo tomé con mucha modestia, con humildad diría más bien. Lo tomé como un impulso para seguir con mayor disciplina, con más aplicación, mi trabajo que seguía sin descanso.*

∞

Dos años rápidos, con mucha prisa, transcurrieron en mi estudio de París. Dos años que se cumplieron con la realización de dos óleos de gran formato. Este formato es delicado, hay que esmerarse en los cuidados. Subía y bajaba la escalera de mi estudio para mirar las obras. Aquí, La joven madre, *allá, en la pared de al lado,* Carlota Corday camino al cadalso, *un cuadro con base histórica, biográfica diría con más precisión. Carlota, la joven revolucionaria sentenciada a morir en la guillotina en 1793, por dar muerte a puñaladas a Juan Pablo Marat en la bañera, por allá, a finales del siglo dieciocho. El pintor, que podría ser yo mismo, está dentro del cuadro pintando la salida de Carlota de la celda camino a su ejecución mortal. Me fue muy difícil alcanzar lo que venía buscando desde hacía cierto tiempo, mostrar que hay algo que acaba de suceder y que provoca justo en ese momento la pintura, y no al contrario, como se acostumbra. Este es un cuadro que siempre he querido, no sólo por el premio que obtuve en la gran exposición universal de París, sino porque al contemplarlo siento un arrebato que me llena todo por un tiempo, y me entrego a mis tareas con mucha alegría.*

∞

Recuerdo aquél día de frío de invierno parisino en el que me sentí muy mal. Era raro cuando me enfermaba, y más raras aquellas molestias en todo mi cuerpo, hasta el punto que sentí que debía visitar el médico, cosa que nunca hacía. Es una neumonía, me dijo. …Debes guardar reposo por unos días y hacerte el tratamiento… A la semana comencé a sentirme un poco mejor, y creí que la fulana neumonía era agua

pasada, pero nada, un mes después continuaba con aquellos padecimientos que llegué a odiar, seguía teniendo sudores nocturnos, había perdido el apetito y me sentía extremadamente cansado todo el tiempo. Llegué a creerme un verdadero enclenque, un anciano joven, me decía, para jugar con mi propia ironía, y terminé riéndome de mi mismo. Pero, la vaina iba para peor y aquello me llenaba de preocupación, de angustia. Los contratos de obras no podía detenerlos, pero mi cuerpo no me acompañaba, se negaba tercamente a hacerlo. Acudí a un hospital que le habían recomendado a mí esposa, y esta vez dieron en la diana de mi enfermedad. Tienes tuberculosis, me dijo el médico sin mirarme, al terminar los exámenes que me había practicado. Me puse lívido, un ligero mareo me invadió. No sabía qué esperar y un montón de dudas y miedos me invadieron como en tropel. El médico hablaba, pero no lo oía. Apenas alcancé a oírle:... le recomiendo que regrese a su país, su clima tropical puede ayudarle a sanar. En el viaje no dejé de toser, las fiebres apenas me dejaban unas horas, para regresar con más fuerza. Finalmente, después de unos días, llegamos a La Guaira, estaba de regreso a casa una vez más.

∞

El héroe aparece reclinado sobre el camastro de su celda, la mirada profunda se pierde en un ahora pasado que recuerda hazañas militares, amores muchos, sus viajes, y sus proyectos truncados. Su mirada de visionario es incierta, de un ahora no todavía que se frustrará, porque nunca llegará a ser. El cuadro Miranda en la Carraca *lo terminé hace poco tiempo. Me gusta, seguramente dará de qué hablar a mis críticos, yo, quizás, no estaré para escuchar lo que dirán, algo dirán de bueno, espero. ¿Qué irán a escribir de mis cuadros? Me pregunto, y me respondo con sarcasmo: ¡Qué sé yo!... Dirán, quizás, que no soy tan academicista, que incluso puede verse cierta influencia del impresionismo en mis obras finales, en éstos que ahora a duras penas puedo terminar por esta maldita peste blanca, como la llaman, que no me deja ni un momento, y que sé que me ha ido acabando a paso lento pero firme. Dirán... ¡Qué sé yo lo que dirán! Que fui formando mi propio estilo, mi propio lenguaje pictórico..., pero que al final no pude consolidarlo, porque me morí antes de tiempo. Que digan lo que quieran, son libres de hacerlo.*

Recuerdo aquellos días de mi infancia en Valencia, mi padre le comentó de mi vocación a un amigo suyo, también pintor. "El muchachito tiene madera de pintor", le dijo delante de mí. "Le gusta mucho dibujar. Ahorita lo tengo practicando retratos al lápiz, retratos al esfumino, y así lo llevaré poco a poco..." ¡Quién me iba decir que, con el tiempo, llegaría a ser el retratista de moda de la gente rica...! Mi viejo fue mi primer maestro, cómo olvidarlo.

Creo, sí, creo en Jesús de Nazaret..., y admiro mucho aquél que se hizo hombre, y, como dice la biblia: "habitó entre nosotros". No he llegado a pintarlo sólo por los contratos que me ha dado la iglesia católica. Eso ha influido un poco, no lo niego,

pero el cómo lo hice es creación mía, de eso no debe haber dudas. Ahora mismo estoy pintando La multiplicación de los panes, *es una obra al óleo sobre tela en gran formato que espero terminar muy pronto, es una pieza en la que predominarán los colores pasteles, y de mucha luz, luz tropical, claro está.*

∞

Vivo un ahora presente angustioso, las horas, los días los cuento y los recuento porque sé que se me agotan apresuradamente. Mis logros como pintor han corrido parejos con la peste blanca, llegándose a confabular en mi contra. Sueño…, es mentira ya no sueño como antes en lo que haré en el futuro, un tapial gris oscuro me separa de él. Antes soñaba con hacer piezas más libres, más mías, hoy apenas respondo a los encargos de mis clientes. Todo se confabula también para impedir que desarrolle un trabajo más personal. Esta conspiración está ahí en mi ahora presente, para impedir que culmine algunas de mis obras que sé que llegarán a ser muy importantes en mi carrera, pero sé que no podré lograr hacerlo, sé que no podré llevar a la tela cantidad de bocetos que he desarrollado, cuando he tenido tiempo libre de compromisos.

El panteón de los héroes y La Multiplicación de los panes *han significado para mí un enorme esfuerzo físico e intelectual. Me han dejado exhausto. El trabajo ha sido muy intenso, he aprovechado el insomnio de mi enfermedad para permanecer laborando hasta pasada la media noche, incluso hasta el amanecer, cuando, a esa hora, ya mis fuerzas me han abandonado completamente.*

Mis pulmones se niegan a seguir respirando. Mi esposa Lastenia me obliga a ingerir algún alimento, prefiero las bebidas de frutas, como la piña y la lechosa. Cada vez estoy más cadavérico. Mis pupilas lucen hundidas y negras. Y la tos inclemente no me abandona, empecinada en acabar de una vez por todas con mis pulmones. Sudo en exceso y las fiebres siguen intermitentes. Hace unos días que he comenzado con los esputos de sangre al toser. Ya no me causan ningún miedo, sé bien lo que eso puede significar, el tiempo se me agota más rápidamente, y eso es lo que lamento.

En noviembre del año pasado me visitó en mi taller monseñor Uzcátegui, me trajo el encargo de pintar La última cena. *Le agradecí el gesto y la confianza depositada una vez más en mi talento, y de inmediato me puse a estudiar para la obra. Me propuse hacerla igual y distinta a la vez a* L'ultima cena *de Da Vinci, han transcurrido cuatrocientos años de aquella creación, es un reto hacer algo igual y distinto a la vez, en mi estilo, a mi manera y desde Caracas. Sólo pido a Jesús de Nazaret que me de la fuerza que ya comienza a abandonarme para poder hacerlo. Hace poco regresé de Los Teques, me mudé unos meses para allá buscando mejoría para mis males, su clima fresco y su aire limpio me ayudaron un poco, pero no hubo mayor mejoría, por lo que decidí regresar a casa, a mi taller.*

En mi ahora presente hurgo en el desván de anticuario en juego imaginario con mi cuadro El desván del anticuario *que hice hace ya unos años. Es una forma de dar fuerza a mi espíritu que por momentos me abandona. Y en ese desván está mi terruño natal, mis padres, están mis maestros, está París y Caracas, claro está. A veces me pongo a conversar con Cristóbal, con Rojitas como le decía, y nuestros sueños artísticos. Pero el desván me empuja desde mi presente a un porvenir que inútilmente trato de imaginar, sin poder hacerlo, se diluye rápidamente como lo hace el agua con mis pinceles.*

Muy de mañana subo lentamente la escalera de mi estudio, he ido dibujando poco a poco los personajes, Jesús y los apóstoles. Debo aprovechar mis pocas fuerzas, el pincel no lo suelto. Sólo mi esposa logra que interrumpa el trabajo porque, según ella, debo comer algo aunque no tenga apetito. Luego, regreso a la obra, a pintar y a toser en un ritmo casi simultáneo. Sólo guardo unos minutos sin pintar para contemplar con detenimiento las figuras que he pintado. Miro a Jesús con mucho cuidado, creo que estoy logrando lo que busco.

Jesús aparece de pie y mira rápidamente a todo el conjunto de sus discípulos, la mesa en herradura permite la intimidad de la cena entre hermanos. A continuación les dice: "Yo tenía gran deseo de comer esta pascua con ustedes antes de padecer porque será la última vez…". La obra va bien, me gusta lo que he hecho hasta ahora.

El 16 de junio cumplí treinta y cinco años. Hoy, 28 de julio, hace apenas un mes y unos días, a duras penas me he podido incorporar en la cama. La fiebre no cesa, respiro con mucha dificultad, la tos con esputos de sangre ha vuelto, la flema me ahoga por momentos, los pulmones suenan como fuelle y el dolor cunde todo mi cuerpo. A mi mente viene la idea de cómo me vería si me hiciera hoy un autorretrato. Cadavérico, como lo que soy, un muerto en vida. Me sonrío o trato de hacerlo, y el acceso de tos me ahoga una vez más. El reloj de pared da la hora en punto, la diez de la mañana, sus campanadas van desapareciendo, y ya no puedo oírlas más... La brisa fresca cubrió La última cena, *inconclusa para siempre.*

A continuación presentaremos las notas de un estilo en el arte de la enseñanza teniendo como médium filosófico y pedagógico el relato de ficción ya leído.

- El arte de la enseñanza para ser arte, en función del estilo de enseñanza que pretendemos construir, es tiempo distendido. Tiempo distendido en la dinámica Ahora no, Ahora, Ahora todavía no. Ese ahora no, o pasado, ya no es, sí, pero es memoria, el ahora todavía no es, sí, porque es futuro. Y si el Ahora continuamente no dejara de ser, o se transformara en pasado, no habría presente, sino puramente eternidad, es decir, no habría tiempo. Por

eso la realidad del tiempo está en la distensión del espíritu que conserva en sí el pasado y tiende hacia el porvenir. Por tanto, un estilo de enseñanza debe tener, entre sus fundamentos, la conciencia de la distensión del espíritu y la continuidad de la vida espiritual que, desde un ahora, mantiene en sí el ahora no y tiende hacia el ahora no todavía, claves para la formación de la persona y de su identidad con base en la relación Yo - Tú.

- El tiempo distendido atraviesa la formación de Arturo como artista en el relato *La última cena.*
- El arte de la enseñanza, al ser practicado como un estilo, busca mediar para producir un tiempo interior en el estudiante, y, a la vez, pueda desde allí narrar-se y formarse.
- Un maestro o maestra, en los términos desde los que estamos mirando, necesita para practicar este arte de enseñanza: memoria, voluntad y bondad (cualidades relacionadas con su formación espiritual).
- Son claves del estilo del arte de la enseñanza que estamos bosquejando, en relación implicativa con la exterioridad: la palabra, la perplejidad, el ser de esperanza y el futurizarse.
- En la interioridad espiritual prima el tiempo distendido, porque el ahora ya ha dejado de ser pero conservamos su memoria, el ahora todavía no, no ha llegado, pero cabe la esperanza de él, y el ahora, presente, deja de ser a cada instante pero conservamos la atención a las cosas actuales. En el relato *La última cena,* Arturo, en la parte final de su vida, se encuentra entre el ahora ya no y el ahora, el ahora todavía no, o futuro, ya ha dejado, de cierta manera, de existir para él en cuanto esperanza, y no en cuanto a la trascendencia de su obra artística.
- El juego maestro exterior y maestro interior es un punto de referencia clave en la formación de Arturo, como artista en el relato de marras.
- La relación de la disciplina con la voluntad es clave en Arturo y su obra arte, continúa su trabajo de creación hasta los últimos momentos de su vida.
- La práctica de la *admonitio,* por parte de sus maestros y maestras exteriores, como herramienta de las enseñanzas recibidas por Arturo, fue muy importante para su formación como artista.
- La predicación, en el estilo de arte de la enseñanza que bosquejamos aquí, requiere energía y pasión porque "…no se está hablando de un discurrir sin implicación de ninguna especie con un asunto, que se asume como meramente externo, y ante el cual se permanece neutral. La predicación supone una acción y un compromiso con lo que se habla"[389].

[389] Valera Villegas, Gregorio. Experimentar la enseñanza. El ensayo pedagógico. *Ensayo y Error, Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Año, XXIV, N° 48, Caracas, 2015, pp.155- 191, p.160.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio. *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-Textos. 2006.

AGUSTÍN de Hipona. *Obras de San Agustín. Vol. X. De Magistro*. Madrid: edición bilingüe de la Biblioteca de Autores, Cristianos (BAC), 1982.

_____. *De la verdadera religión* En *Obras completas*, o. c., tomo IV, Madrid, BAC,1948.

_____. *Obras Tomo XVII. La ciudad de Dios*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. MCMLVIII.

ARISTÓTELES, *Metafísica*. (Versión de Patricio de Azcárate), Madrid, 1875.

BENJAMIN, Walter. El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán. Barcelona, Península, 1988.

DILTHEY, Wilhelm. *El mundo histórico*. México, FCE, 1978.

ELIADE, Mircea. *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*. México, FCE, 2009.

FICHTE, Johann Gottlieb. *El destino del hombre*. Salamanca, Sígueme, 2011.

GADAMER, Hans-Geor. *Verdad y método* I. Salamanca, Sígueme, 1996.

GARCÍA Juncena, José Antonio A. *La cultura cristiana y San Agustín*. Madrid, Cincel Kapelusz, 1992.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*. México, FCE, 1986.

KARCZMARCZYK, Pedro. *Gadamer: aplicación y comprensión*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2007.

KEES Waaijman. *Espiritualidad. Formas, fundamentos y métodos*. Salmanca, Sígueme,

LARROSA, Jorge. Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación de la experiencia de sí. En Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación* Madrid, Ediciones La piqueta, 1995.

LORENZO, Luis María. La noción de "espíritu" en la filosofía de Wilhelm Dilthey. *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*, vol. XXII-N°1, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich.*El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza, 2000.

ORTEGA y Gasset, José. *El hombre y la gente*, Madrid, Espasa- Calpe, 1972.

RICOEUR, Paul. *La metáfora viva*. Madrid, Trotta, 2001.

SAN AGUSTÍN de Hipona. *De beata vida*, IV, 28,32. En: AGUSTÍN DE HIPONA, Obras de San Agustín I, Introducción general, *De ordine*, *De beata vita*, BAC, Madrid, 1979.

_____. *Obras Tomo V Tratado sobre la santísima trinidad*. Madrid, 1956.

_____. *Confesiones*. Buenos Aires, Bonum, 2000.

_____. *De Magistro*. En: Agustín de Hipona. *Obras Filosóficas Tomo III*.

Contra los académicos, Del libre albedrío, De la cuantidad del alma, Del maestro, Del alma y su origen, De la naturaleza del bien: contra los maniqueos. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. 1946.

SCHELLING, Friedrich W. J. *Cartas filosóficas sobre el criticismo y el dogmatismo*. Madrid, Abada Editores, 2009;

_____. *Del yo como principio de la filosofía*. Madrid, Trotta, 2004.

SOTO Posadas, Gonzalo. El *De Magistro* de San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación. *Folios*. N° 22, Bogotá, 2005, 11-19.

TATARKIEWICZ, Wladyslaw. Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética. Madrid, Tecnos, 2008.

UÑA Juárez, Agustín. San Agustín: interioridad, reflexividad y certeza. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 8, 2001.

VALERA-Villegas, Gregorio. Experimentar la enseñanza. El ensayo pedagógico. *Ensayo y Error, Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Año, XXIV, N° 48, Caracas, 2015, pp.155- 191.

ZAMBRANO, María. *La confesión: género literario*. Madrid. Siruela, 2004.